

The background of the entire page is a vibrant underwater scene. In the center, a mermaid with long, flowing red hair and a blue and white patterned top sits on a dark, rocky outcrop. She is looking upwards towards a large, translucent jellyfish with long, thin tentacles that hangs from the surface. The water is a deep blue, with sunlight filtering down from above, creating a shimmering effect. Various marine life are visible, including small fish, a large orange starfish in the foreground, and colorful coral reefs. The overall atmosphere is magical and serene.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA TERESA SILVA SOUSA

**A DÍADE SABERES E
PRÁTICAS DOCENTES:
UM ESTUDO DE SUAS
INTER-RELAÇÕES**

**Natal / RN
2011**

ANA TERESA SILVA SOUSA

**A DÍADE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: UM ESTUDO DE SUAS
INTER-RELAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira.

NATAL/ RN

2011

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Sousa, Ana Teresa Silva.

A dade saberes e práticas docentes: um estudo de suas inter-relações /
Ana Teresa Silva Sousa. - Natal, RN, 2011.
369 f.

Orientador (a): Profª Drª. Maria Salomilde Ferreira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação
em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Prática docente – Saberes - Tese. 3. Professores -
Formação - Tese. 4. Formação de conceitos - Tese. 5. Pesquisa
colaborativa – Tese. I. Ferreira, Maria Salomilde. II. Universidade Federal
do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 377.8

ANA TERESA SILVA SOUSA

**A DÍADE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: UM ESTUDO DE SUAS
INTER-RELAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação,
da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

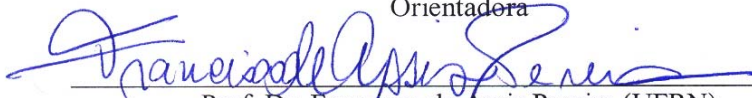
Aprovada em: 16 / 08 / 2011

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Maria Salomilde Ferreira (UFRN)

Orientadora



Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira (UFRN)

Examinador Interno

Profª. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo (UFRN)

Examinadora Interna

Profª. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI)

Examinadora Externa

Profª. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)

Examinadora Externa

Profª. Dra. Francisca Lacerda de Goes (UFRN)

Suplente de Examinadora Interno

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota (UNESC)

Suplente de Examinador Externo

NATAL/RN

2011

Ao meu bem mais precioso, Ana Luísa, que Deus me deu e que eu amarei infinitamente. Esta Tese sem você seria uma conquista impossível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que sempre de mãos estendidas sobre a minha cabeça ajudou a concretizar um sonho de criança, estando presente em todos os momentos de minha vida. Ser com quem dialoguei durante noites mal dormidas e dias difíceis.

A Deus, em segundo lugar, por ter colocado Saló, grande professora e orientadora deste trabalho, em meu caminho, não por acaso, mas para me auxiliar como amiga nas horas difíceis, tanto na vida pessoal quanto na profissional, ajudando-me a construir passo a passo a escrita desta tese, com sabedoria, maestria e entusiasmo, e mostrando-me severamente com seus olhos de “bruxa” e de fada, ao mesmo tempo, a essência contida na aparência de um trabalho científico. Valeu de coração.

A Ana Luísa, minha filha, amor, razão da minha vida e motivadora deste trabalho, que com sua sabedoria ingênua dava-me força e coragem para seguir em frente. Em suas palavras de conforto, dizia-me sempre: “calma, mãe, você vai conseguir”, “você tem que pensar sempre positivo”, e a cada seminário realizado perguntava-me: “você passou, mãe? Eu não disse que era capaz?” Peço desculpa publicamente, filha, pelas vezes que não te dei atenção e pelas vezes que, devido às circunstâncias em que me encontrava, recusei sua solicitação de minha presença para ninar o seu sono. Especialmente a ti, filha, agradeço!

Às minhas grandes amigas colaboradoras desta pesquisa, Alga Marinha, Água Viva e Estrela do Mar, pela dedicação, paciência, disponibilidade e sabedoria em participar comigo nesta pesquisa.

À minha família, especialmente às minhas queridas irmãs Acyra e Antonia, que me deram força e coragem para prosseguir nessa complexa caminhada.

À minha querida mãe Maria Niomar, pelo meu existir e pelo exemplo de sabedoria, educação e dedicação aos seus filhos.

A todos os meus sobrinhos, aos quais quero dizer que a educação é uma porta aberta para muitos caminhos e que só através dela podemos construir um futuro melhor e mais humano.

Aos meus cunhados e cunhadas, aos quais eu incentivo a mostrar aos seus filhos o valor da educação.

À minha secretária Elsa, pelo compromisso, pela dedicação a mim e à minha filha e pelo desafio de ter me acompanhado até Natal.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela organização curricular e pela sabedoria dos seus mestres, com os quais aprendi muito.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rio Grande do Norte, pela atenção em minhas solicitações e pelo trabalho que desempenham.

Aos professores da UFRN que fazem parte da base de pesquisa *Currículo, Saberes e Práticas Educativas*, especialmente aos participantes da linha de pesquisa *Práticas Pedagógicas e Currículo*.

À professora Dra. Ivana, da Universidade Federal do Piauí, amiga que acompanhou a minha caminhada nos seminários doutoral I e II, sempre atenta e disponível para fazer a leitura da escritura desta tese, acrescentando e partilhando comigo conhecimentos.

À professora Dra. Francisca Lacerda e ao professor Dr. Cláudio, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela valiosa contribuição nesse processo formativo.

À professora Dra. Liomar Queiroz, grande educadora e amiga, com que aprendi muito durante os encontros da linha de pesquisa *Conhecendo e Construindo a Prática Pedagógica*.

Ao professor Dr. Francisco de Assis, grande educador pelo aceite de mais uma leitura de tese, pela valiosa contribuição neste trabalho.

A professora Dra. Maria Estela, pelo desafio de compartilhar comigo nesse processo formativo.

A professora Dra. Glória Lima, grande educadora que acompanhou a leitura do projeto inicial de ingresso ao mestrado dando sugestões valiosas, pela consideração e estima. Pela alegria com que recebeu a notícia de participar comigo nesse processo formativo de doutorado.

Ao professor Dr. Paulo Rômulo, grande orientador do mestrado com quem aprendi muito, exemplo de dedicação e amor a profissão de educador e pesquisador quero expressar o meu reconhecimento pelo aprendizado e o incentivo para o doutorado. Mesmo não estando presente em mais esse momento por motivos de saúde, sua contribuição por escrito nesse processo formativo demonstra a consideração que tem a mim.

A amizade e o companheirismo de Maria Das Dores nesta conquista tão difícil.

À Universidade Federal do Piauí, pela liberação para o estudo.

RESUMO

O estudo que apresentamos, intitulado *A díade saberes e práticas docentes: um estudo de suas inter-relações*, trata da relação entre os saberes conceituais de professor e docência e as práticas docentes. Teve como objetivo investigar a relação entre os significados conceituais relativos a professor e docência e a prática docente de três (03) professoras do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas da cidade do Natal. Realizamos uma pesquisa colaborativa, de natureza qualitativa, com foco na colaboração e reflexão crítica, tendo os princípios da teoria sócio-histórica e a metodologia conceitual de Ferreira (2009) como suporte analítico para as reflexões que realizamos sobre os conceitos de professor e docência, assim como sobre a arqueologia desses conceitos. Fizemos uso dos seguintes procedimentos metodológicos: Autobiografias de Formação, Ciclos de Estudos Reflexivos, Observação Colaborativa e Sessões Reflexivas. O *corpus* de análise se constituiu das informações obtidas por meio desses procedimentos metodológicos, acrescidos do processo colaborativo reflexivo e crítico. Os estudos que realizamos permitiram ampliar nosso conhecimento relativo ao significado conceitual de professor e de docência, porém nem todas nós conseguimos (re)elaborar esses significados no estágio conceitual, fato compreensível se voltarmos o olhar para as nossas Autobiografias de Formação, as quais revelaram que o processo de elaborar conceitos não fez parte do nosso percurso formativo. Os momentos dedicados para tal finalidade não foram suficientes porque esse processo de elaboração de conceitos demanda tempo e um longo aprendizado, nem sempre atingido de uma só etapa de estudo, fato comprovado nos estágios diferenciados de nossas elaborações conceituais. As práticas docentes que analisamos caracterizaram-se como predominantemente heterogêneas, fundamentadas ora nos significados dos conceitos de professor e de docência, internalizados anteriormente, ora nos (re)elaborados, determinando muitas vezes situações conflituosas e contraditórias. Quanto ao processo reflexivo colaborativo vivenciado por nós durante as Sessões Reflexivas, a predominância foi da reflexão técnica e prática, mas em alguns momentos refletimos criticamente sobre as práticas docentes, graças à instauração do processo de colaboração por nós vivenciado. Destacamos a importância que tem a pesquisa colaborativa para formação e desenvolvimento profissional de professores de modo geral. No caso desta pesquisa, crescemos como profissionais e enquanto pessoas, aprendendo juntas a refletir colaborativamente, argumentar, contra-argumentar, reformular concepções e conceitos, objetivando a transformação de nossa prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa colaborativa. Formação de conceitos. Prática docente. Saberes.

ABSTRACT

This study *The Dyad of knowledge and teaching practices: an inter-relational study* deals with the relationship between conceptual knowledge on behalf of the teachers and their teaching practices. The research aims to investigate the relations amongst conceptual meanings related to the professor and the practices of three (03) Fundamental Cycle public schools teachers in Natal-Brazil. Thus, a collaborative research of qualitative nature was performed by us. It was based on collaboration and critical reflection, as well as the social-historical theoretical methodological principles of Ferreira (2009). This was acknowledged as an analytical support for the reflections that were realized on concepts related to teachers and teaching considering the archeology on these concepts. The methodological procedures and tools we used consisted of Formative Autobiographies, Reflexive Study, Collaborative Observation, as well as some Reflexive Sessions. The analysis framework was based on information obtained by these methodological procedures as well as the critical collaborative and reflexive procedures. The studies permitted us to widen our knowledge related to the conceptual meaning of teaching and teachers. But it was not always possible for us to (re)elaborate these meanings in the conceptual phase. This was only possible to understand once our Formative Autobiographies were analyzed. They reveal that the concept elaboration process is not a part of our own formative path. The time that was dedicated to that proved to not be enough. The concept elaboration process demands time, effort as well as life-long learning skills. This is not always possible to achieve in this part of the study, on the other hand, this was possible to acknowledge that in the different stages of our conceptual elaboration. The teaching practices that we analyzed were predominantly heterogeneous and were fundamented on meanings of concepts related to teachers and teaching, that were internalized beforehand, (re)elaborated according to the conflicted and contradictory situations. The reflexive and collaborative process that we experimented during the Reflexive Sessions pointed out the predominance of technical and practical reflection process. In some moments it was possible for us to critically reflect on teaching practices due to the collaborative mode that we experienced. The importance of collaboration for teaching formation and professional development of behalf of teachers in general is pointed out by this research. Also regarding this research it was possible to see that there was personal and professional growth, experiencing learning together to collaborative reflect, as well as to counter-argument, reformulate concepts and conceptions aiming to transform our teaching practice.

Key-Words: Teacher Formation. Collaborative Research. Conceptual Formation. Teaching. Practice. Knowledge.

RESUMEN

El presente estudio, titulado *La diáda saberes y prácticas docentes: un estudio de sus interrelaciones*, se refiere a la relación entre el conocimiento conceptual del maestro y la enseñanza y las prácticas de enseñanza. El objetivo fue investigar la relación entre los significados conceptuales relativos a profesor y docencia y la práctica docente de tres (03) profesoras de Enseñanza Fundamental (de 6 a 14 años) que actúan en escuelas públicas de la ciudad de Natal. Realizamos una pesquisa colaborativa, de naturaleza cualitativa, con foco en la colaboración y reflexión crítica, teniendo los principios de la teoría socio-histórica y la metodología conceptual de Ferreira (2009) como soporte analítico para las reflexiones que realizamos sobre los conceptos de profesor y docencia, tal como sobre la arqueología de estos conceptos. Hicimos uso de los siguientes procedimientos metodológicos: Autobiografías de Formación, Ciclos de Estudios Reflexivos, Observación Colaborativa y Sesiones Reflexivas. El *corpus* de análisis se constituye de las informaciones obtenidas por medio de estos procedimientos metodológico, añadidos del proceso colaborativo reflexivo y crítico. Los estudios que realizamos permitieron ampliar nuestro conocimiento relativo al significado conceptual de profesor y de docencia, sin embargo no todas conseguimos (re)elaborar estos significados en el nivel conceptual, hecho comprensible si miramos nuestras Autobiografías de Formación que revelaron que el proceso de elaborar conceptos no hacen parte del nuestro recorrido formativo. Los momentos dedicados para tal finalidad no fueron suficientes porque este proceso de elaboración de conceptos demanda tiempo y un largo aprendizaje, no siempre conseguido de una sola etapa de estudio, hecho comprobado en los niveles diferenciados de nuestras elaboraciones conceptuales. Las prácticas docentes que analizamos se caracterizan como predominantemente heterogéneas, fundamentadas en significados de los conceptos de profesor y docencia, internalizados anteriormente, como también en (re)elaborados, determinando muchas veces situaciones conflictiva y contradictoria. Con respecto al proceso reflexivo colaborativo vivido por nosotros durante Sesiones Reflexivas, la predominancia fue de la reflexión técnica y práctica, sin embargo en algunos momentos reflexionamos críticamente sobre las prácticas docentes, gracias a la instauración del proceso de colaboración vivido por nosotros. Destacamos la importancia que tiene la pesquisa colaborativa para formación y desarrollo profesional de profesores de un modo general. En el caso de esta pesquisa, crecemos como profesionales y como personas, aprendiendo juntas a reflexionar colaborativamente, argumentar, contra-argumentar, reformular concepciones y conceptos, objetivando la transformación de nuestra práctica docente.

Palabras-clave: Formación de profesores. Pesquisa colaborativa. Formación de conceptos. Práctica docente. Saberes.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Textos utilizados nos Ciclos de Estudos Reflexivos.....	35
QUADRO 2 – Categorias para análise conceitual.....	50
QUADRO 3 – Categorias de análise da prática docente.....	51
QUADRO 4 – Formação acadêmica das partícipes.....	67
QUADRO 5 – Estágios de elaboração dos conceitos prévios de professor e docência.....	121
QUADRO 6 – Atributos múltiplos do conceito de docência.....	137
QUADRO 7 – Atributos/propriedades essenciais do conceito de docência.....	137
QUADRO 8 – Atributos múltiplos/gerais para formação do conceito de docência.....	142
QUADRO 9 – Atributos/propriedades essenciais do estudo.....	142
QUADRO 10 – Atributos múltiplo/gerais para formação do conceito de docência.....	148
QUADRO 11 – Atributos essenciais do estudo para formação do conceito de docência.....	148
QUADRO 12 – Atributos múltiplos/gerais para formação do conceito de docência.....	152
QUADRO 13 – Atributos essenciais para a formação do conceito de docência.....	152
QUADRO 14 – Atributos múltiplos para a formação do conceito de professor.....	158
QUADRO 15 – Atributos essenciais para formação do conceito de professor.....	158
QUADRO 16 – Atributos múltiplos para a formação do conceito de professor.....	166
QUADRO 17 – Atributos essenciais para a formação do conceito de professor.....	166
QUADRO 18 – Conceitos (re)elaborados e estágios conceituais de professor e docência.....	201

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ações referentes às Sessões Reflexivas.....	39
FIGURA 2 – Rede conceitual do conceito de professor e docência.....	98

SUMÁRIO

1 PASSOS INICIAIS	12
2 SEGUINDO UMA ROTA	20
2.1 ABORDAGEM COLABORATIVA.....	21
2.1.1 Colaboração	23
2.1.2 Reflexão crítica	25
2.2 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DO ESTUDO	28
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.3.1 Encontros com o grupo de partícipes	29
2.3.2 Autobiografia de Formação	31
2.3.3 Ciclos de Estudos Reflexivos.....	33
2.3.4 Observação Colaborativa.....	36
2.3.5 Sessões Reflexivas	41
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	48
2.4.1 Autobiografia de Formação	48
2.4.2 Ciclos de Estudos Reflexivos.....	50
2.4.3 Prática docente.....	51
2.4.4 O processo colaborativo reflexivo e crítico.....	52
3 NÓS, AS PROFESSORAS	55
3.1 QUEM SOMOS NÓS.....	55
3.1.1 De um braço partido, nasce um novo organismo	56
3.1.2 A busca pelo equilíbrio vital	58
3.1.3 O mergulho.....	62
3.1.4 A renovação do movimento	65
3.1.5 Nós e as professoras: sintetizando.....	67
3.2 DESVENDANDO ENIGMAS PROFISSIONAIS	68
4 HISTORIANDO OS CONCEITOS DE PROFESSOR E DOCÊNCIA	78
4.1 OS SIGNIFICADOS CONCEITUAIS DE PROFESSOR	79
4.1.1 Uma sociedade sem professor e sem escola	79
4.1.2 Do professor como mestre ao professor profissional.....	80
4.1.3 Em busca do significado de profissionalidade	84
4.2 SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA	91
4.2.1 A docência como transmissão	92
4.2.2 Em busca da docência como atividade	94
5 NOSSOS SABERES	99
5.1 A DISCUSSÃO ACERCA DOS SABERES	99
5.2 CONCEITOS PRÉVIOS DE PROFESSOR E DOCÊNCIA	108
5.2.1 Docência e professor na visão de Água Viva.....	110
5.2.2 Os significados de docência e de professor na perspectiva de Alga Marinha	112
5.2.3. Docência e professor para Estrela do Mar	116
5.2.4 Sereia do Mar e os significados de docência e professor	118

6 O PROCESSO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DOS SABERES	128
6.1 DISCUTINDO E REFLETINDO PARA (RE)ELABORAR O CONCEITO DE DOCÊNCIA	128
6.2 O PROCESSO DISCURSIVO-REFLEXIVO PARA (RE)ELABORAR O CONCEITO DE PROFESSOR	152
7 (RE)SIGNIFICANDO OS CONCEITOS.....	172
7.1 O SIGNIFICADO DE DOCÊNCIA E SUA (RE)ELABORAÇÃO	172
7.1.1 A (re)significação de Estrela do Mar	175
7.1.2 A (re)elaboração de Água Viva	177
7.1.3 Alga Marinha e a (re)significação do conceito de docência	179
7.1.4 O conceito de docência (re)significado por Sereia do Mar	180
7.2 (RE)ELABORANDO O CONCEITO DE PROFESSOR	181
8 AS PARTÍCIPES E SUA PRÁTICA DOCENTE	210
8.1 O PERCURSO DA PRÁTICA.....	215
8.1.1 Alga Marinha e sua prática docente	215
8.1.2 A prática docente de Estrela do Mar	225
8.1.3 O desencadear da prática docente de Água Viva	236
8.2 A CONEXÃO ENTRE SABERES E PRÁTICA DOCENTE	244
8.2.1 Revendo a prática docente de Alga Marinha	244
8.2.2 Revisitando a prática docente de Estrela do Mar	255
8.2.3 A prática docente de Água Viva: um novo olhar.....	262
9 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	272
9.1 O PROCESSO REFLEXIVO DE ALGA MARINHA	274
9.1.1 O momento intrassubjetivo de Alga Marinha	274
9.1.2 O momento reflexivo dos pares	285
9.2 A REFLEXIVIDADE DE ESTRELA DO MAR.....	305
9.2.1 A reflexão intersubjetiva com as partícipes	311
9.3 SESSÃO REFLEXIVA DE ÁGUA VIVA	323
9.3.1 Água Viva descrevendo e refletindo sobre sua prática	323
9.3.2 Refletindo intersubjetivamente com as partícipes.....	333
10 RETOMANDO PERCURSOS	346
REFERÊNCIAS	355
APÊNDICES	363

1 PASSOS INICIAIS

O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo. (GHEDIN, 2002, p. 142).

O motivo que nos induziu a enveredar na busca de uma compreensão mais ampla da problemática teoria e prática está relacionado ao sentido que Ghedin atribui ao conhecimento.

Foi a procura de novos significados para a relação entre saberes e prática que, em um primeiro momento nos induziu ao estudo de processos formativos, aspecto associado aos fatos constatados em nossas vivências como profissional na área de formação de professores.

Ao ingressar como professora substituta na Universidade Federal do Piauí (UFPI), no ano de 1994, tivemos oportunidade de ministrar as disciplinas de Metodologia do Ensino Pré-Escolar e de Alfabetização, cuja experiência muito contribuiu para elevar o interesse pela problemática da formação. Esse interesse foi intensificado ao acompanhar os alunos estagiários, no período de 1996 a 2007, como professora efetiva das disciplinas Prática Educativa na Escola (II, IV, V, VI) e Didática, bem como ao observar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas do Ensino Fundamental, constatando que essas práticas se caracterizavam pela mera reprodução de modelos preestabelecidos, dificultando, muitas vezes, o processo ensino-aprendizagem das crianças nessa etapa de escolarização.

Naquele momento, constatamos, ainda, as precárias condições das escolas públicas visitadas e a crescente desvalorização do profissional da educação evidenciadas na falta de recursos didáticos, salários atrasados e infraestruturas objetivas de trabalho insuficientes, provocando mal-estar nos docentes daquelas escolas. A esses fatores somavam-se as mudanças e inovações implementadas pelas Secretarias de Educação, em decorrência da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em ação e de sua aplicabilidade inadequada aos contextos de ensino. Decorria desse fato, formação em serviço aligeirada e não contínua, desintegrada do dia a dia dos professores e das escolas.

Conforme Magalhães (2002), citando outros autores como Celani (2001), Machado e Magalhães (2000) e Fullan (1996), as dificuldades anteriormente mencionadas podem decorrer em grande medida da complexidade do trabalho desenvolvido pelos professores, do

rápido avanço tecnológico, das peculiaridades culturais, familiares, comunitárias, bem como das pressões políticas e econômicas, suscitadas como requisito necessário de mudança.

Essas dificuldades podem estar associadas às reformas que são implantadas no sistema educacional e que chegam às escolas sem haver tempo suficiente para os professores assimilarem as inovações e mudanças e refazerem as suas práticas docentes. As pressões por mudanças rápidas provocam no professor sentimento de desconforto e estresse, por não dominarem as situações e os contextos que essas mudanças impõem.

Nessa direção, em estudo anterior no mestrado em educação, efetivamos uma investigação tendo como objeto os cursos de formação de professores. Ao estudarmos a situação da formação dos professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia no *campus* de Picos/PI (SOUSA, 2002), resgatamos as principais reflexões relativas à formação do professor diante das reformas empreendidas nos últimos anos.

Constatamos, ainda, no discurso dos professores entrevistados, a necessidade de rever o perfil dos profissionais da educação e a organização curricular dos cursos de graduação.

Nessa perspectiva, essas reformas buscam a formação de um profissional que tenha como base a docência e seja capacitado para estudar, refletir e pesquisar temas e problemas da educação, articulando, organizando e desenvolvendo atividades pedagógicas nas escolas e em outros espaços não escolares, como também coordenar sua formação continuada, pesquisar novas tecnologias e sua aplicação nos diferentes campos de atuação profissional.

O conjunto de reformas, em referência, proposto pelo governo neoliberal afeta em parte a estrutura do sistema educacional. “As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas, isto é, devem ser julgados seus resultados, como se fossem empresas produtivas”. (FREITAS, 1999, p. 25).

As discussões sobre as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores inserem-se no contexto da reorganização do Ensino Superior, que confere às universidades autonomia no que se refere a criar, organizar, extinguir cursos e programas desse nível de ensino.

Para atender a essas demandas, na versão neoliberal, os sistemas escolares vêm enfrentando profunda crise, que tem se agravado conforme a expansão dos serviços oferecidos na escola. (GENTILI, 1996).

O modelo de formação proposto pelo governo neoliberal se justifica exatamente a partir do argumento de que os professores precisam receber qualificação adequada à nova exigência imposta à escola. Diante desses argumentos, podemos dizer que tem havido certo investimento em propostas de mudanças no projeto de formação dos professores.

Essas mudanças foram introduzidas no cenário das universidades brasileiras, principalmente a partir da aprovação do parecer n. 009 de 08 de maio de 2001, que institui oficialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de licenciaturas em graduação plena. Desde então, as Instituições de Educação Superior vêm mobilizando esforços no sentido de adequar seus projetos de formação de professores às exigências apresentadas por esse documento.

De acordo com esses professores, uma das competências que devem ser atribuídas ao professor é saber articular a vivência do indivíduo na instituição educativa como aluno, para que se perceba como sujeito em construção que necessita de orientações para atuar na realidade social e educacional de forma crítica e reflexiva.

A esse respeito, os professores apontaram os conteúdos de ensino e a metodologia como competências que podem ser construídas em suas disciplinas, para compreensão do processo ensino-aprendizagem. As novas realidades do mundo contemporâneo estão exigindo do professor inovações didático-pedagógicas que propiciem muito mais do que ações puramente técnicas de especialistas no ensino de alguma disciplina.

É consensual, também, entre esses professores, a ideia de que é necessária maior aproximação entre teoria e prática, entre a formação pedagógica e a específica, e de que na universidade deve existir espaço para promover intercâmbio com a comunidade, enfatizando, principalmente, o aproveitamento entre os profissionais da área de educação para troca de experiência em círculos de discussões e outras modalidades de ações.

Considerando as opiniões expressas pelos professores participantes daquele estudo, acrescentamos a importância de rever conceitos formados, atitudes e valores, assim como a motivação para atualizar e ampliar os conhecimentos e desenvolver nova concepção de formação.

Essa possibilidade apontou para a necessidade de se repensar a formação de professores como processo em que os atores sociais envolvidos partilham o conhecimento, interagindo com a realidade no sentido de propor mudanças. Nesse contexto, a pesquisa torna-se um dos meios mais viáveis, pois conduz ao avanço do conhecimento, podendo se constituir em processo de formação para quem dela participa.

Na atualidade, as políticas educacionais têm voltado a atenção para a formação do professor enquanto profissional responsável pela qualidade do ensino na escola e na sala de aula. A formação do professor vem se constituindo eixo central, sendo recorrente nas discussões implementadas por educadores nacionais e internacionais, entre os quais destacamos Liberali (2008) e Imbernón (2009), dentre outros.

O processo formativo dos professores, principalmente a partir da década de 1990, foi alvo de muitas discussões, sendo marcado pela era da formação contínua de professores, em que a investigação sobre essa temática constitui-se em movimento a favor da profissionalização. Muitas pesquisas recentes, dentre as quais as de Nóvoa (1997), Perrenoud (2001), Ibiapina (2007), Imbernón (2006) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), vêm dando ênfase à problemática da profissionalidade docente.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), ao se referirem à profissão e ao desenvolvimento profissional, ressaltam a necessidade de o professor investir em processo formativo contínuo como projeto social e de vida, no qual se combinam e interagem diferentes fatores, tais como domínio de conhecimento, capacidades e habilidades especializadas e conquistas de espaços profissionais.

Nóvoa (1997), discutindo a formação de professores, aborda como papel central a configuração de nova profissionalidade docente que estimule a emergência da cultura profissional entre o professorado e a cultura de organização no interior da escola.

Perrenoud (2001) ressalta que o processo formativo dos professores deverá privilegiar as competências necessárias ao seu exercício profissional. A noção de competência contempla múltiplos significados. Para esse autor, implica a tomada de decisão, a mobilização de recursos, de esquemas de ação, em que os professores precisam rever ou atualizar hábitos em um contexto de complexidade.

Ibiapina (2007), no estudo para a elaboração do conceito de docência, abordou a importância da reflexão sistemática e da colaboração nas ações, no fazer e no trabalho pedagógico dos professores para o seu desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2006, p. 42):

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

No que se refere à formação, os professores precisam cada vez mais assumir a responsabilidade sobre seus processos formativos, especialmente quanto ao desenvolvimento da reflexão a respeito das condições indispensáveis à compreensão da sua profissionalidade. Nesse processo, aspecto importante que deve ser considerado, em se tratando de formação de professores, é que:

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos. (NÓVOA, 1997, p. 28).

A formação docente deve garantir aos professores os saberes próprios de sua atuação com vistas a uma prática que atenda aos interesses dos indivíduos e da sociedade em permanente mudança.

Do mesmo modo, são significativas as práticas formativas que ressaltam a troca de experiências e a partilha de saberes consolidados pelas escolas e pelas Instituições de Ensino Superior no quadro da formação contínua, criando uma nova cultura de formação de professores. Esses fatores, no seu conjunto, despertaram em nós o interesse em investigar as inter-relações entre processos formativos, elaboração de saberes e prática docente.

Compreendendo que não se pode pensar em atividade profissional sem processo formativo, tanto inicial quanto contínuo, nossa proposta de investigação foi a de criar espaço para uma experiência concreta de investimento na formação de profissionais no campo educacional.

Nessa perspectiva, estamos concebendo a formação enquanto instância que entende o ser humano como ser social e histórico, determinado e determinante dos contextos sociais nos quais atua. Por ser histórico e contextualizado, tem história de vida que se manifesta nas ações vivenciadas, tornando-as, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. Sob esse aspecto, ressaltamos, com base na perspectiva sócio-histórica, que o significado da formação docente é importante para a compreensão da realidade da prática docente. Por essa razão, consideramos as duas modalidades de formação (inicial/contínua) como responsáveis por propiciar a relação teoria e prática no desenvolvimento do ofício docente.

Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e os conhecimentos internalizados a partir do que eles são, fazem e sabem, constituiu as bases para a elaboração desta investigação, que teve como questão: Qual a relação entre os saberes conceituais acerca de professor e docência e a prática docente de professores do Ensino Fundamental?

Assim, mobilizar professores, propiciando a reconstrução de seus saberes no contexto de sua prática, indicou-nos a necessidade de estudar essa questão mediada por um processo reflexivo crítico, diante do entendimento de que é importante investir na melhoria das ações profissionais, na perspectiva de transformação da prática docente do professor, envolvendo a interação sujeito-entorno (local onde habitamos e atuamos, no qual damos e recebemos

significações). Entendemos, ainda, que é fundamental que nós professores desenvolvamos a capacidade de refletir sobre a prática, organizando nossas próprias teorias, compreendendo as origens de nossas crenças e valores, a fim de nos tornarmos pesquisadores de nossa ação, ressignificando constantemente teoria e prática.

Assim, procuramos estudar essa problemática objetivando investigar a relação entre os significados conceituais relativos a professor e docência e a prática docente de três professoras do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas da cidade do Natal (RN).

Nessa direção, propomo-nos a:

- Diagnosticar os conhecimentos prévios acerca dos conceitos de professor e docência;
- Desencadear processo de formação contínua relativo ao domínio desses conceitos;
- Analisar a relação entre o domínio desses conceitos e a prática docente.

Nessa perspectiva, buscamos uma abordagem teórico-metodológica que atendesse aos objetivos que nos propomos, optando pela abordagem colaborativa e a metodologia de elaboração conceitual.

A abordagem colaborativa foi escolhida por responder as necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos professores, melhoria das práticas docentes, propiciada por um processo de reflexão, formação contínua e pesquisa.

A metodologia de elaboração conceitual requer um processo de ensino-aprendizagem volitivo e consciente centrado em estudo sistematizado de formação e de desenvolvimento de conceitos e orientado para essa finalidade. (FERREIRA, 2009).

No tocante aos aportes teóricos, referendamo-nos na teoria da formação e desenvolvimento de conceitos de Vigotsky (2009), Kopnin (1978), Guetmanova (1989) e Ferreira (2007, 2009).

Esse referencial teórico, fundamentado no materialismo histórico dialético, considera os fenômenos no seu movimento de mudanças e transformação. O processo de produção do conhecimento, em particular a elaboração conceitual, apresenta essa mesma dinâmica, dada a relação dialética geral/particular e singular.

Dessa forma, propomos inicialmente a organização da tese estruturada em introdução, oito capítulos e conclusão.

Na introdução, apresentamos as razões da escolha deste estudo, destacando a problemática de formação de professores, a questão de investigação, os objetivos que propomos atingir e a opção pela abordagem teórico-metodológica.

No capítulo 2, com o título “Seguindo uma rota”, ressaltamos a opção teórico-metodológica assumida neste estudo: a pesquisa colaborativa. A seu respeito, apresentamos a

discussão dos conceitos essenciais e necessários que permeiam os estudos colaborativos, quais sejam: a colaboração e a reflexão crítica. Prosseguimos discutindo acerca da definição do campo empírico do estudo e da opção por nos chamarmos pelos pseudônimos marítimos de Estrela do Mar, Sereia do Mar, Água Viva e Alga Marinha. Os procedimentos que nortearam a investigação e serviram de suporte para a construção empírica foram: a Autobiografia de Formação, os Ciclos de Estudos Reflexivos, a Observação Colaborativa e as Sessões Reflexivas. O *corpus* de análise se constituiu desses procedimentos, acrescidos do processo colaborativo reflexivo e crítico e de categorias. Para as Autobiografias de Formação, elegemos as seguintes categorias: formação profissional, experiências vivenciadas, motivos marcantes, imagem construída e profissão escolhida. Nos Ciclos de Estudos Reflexivos, referendamo-nos nas categorias de análise conceitual elaboradas por Ferreira (2007): descrição, caracterização, definição e conceituação. A prática docente foi analisada conforme as seguintes categorias: prática docente repetitiva, prática docente heterogênea e prática docente reflexiva e crítica, adaptadas a partir dos estudos de Azzi (2005) e Schimido, Ribas e Carvalho (1999).

No capítulo 3, intitulado “Nós, as professoras”, discorremos sobre nossas Autobiografias de Formação em forma de narrativas, seguidas das análises conforme as categorias anunciadas e as teorizações de autores que trabalham com a temática referente a autobiografias.

No capítulo 4, “Historiando os conceitos de professor e docência”, abordamos sobre a evolução arqueológica dos significados conceituais de professor e de docência, desde as sociedades primitivas até a atualidade. Finalizamos o capítulo com uma rede dos conceitos em estudo contendo as inter-relações existentes entre seus significados, base de análise dos conceitos elaborados por nós.

No capítulo 5, “Nossos saberes”, tecemos breve discussão acerca dos saberes docentes e, na sequência, fazemos análise dos conceitos prévios de professor e docência, tendo como referência as categorias de análise conceitual e a rede dos significados e sua apreensão na dialética entre o histórico, o lógico e o psicológico.

No capítulo 6, “O processo de (re)significação dos saberes”, discutimos os conceitos de professor e docência mediados por estudos sistematizados de conhecimentos já produzidos acerca da temática professor e docência e pela metodologia de elaboração de conceitos.

No capítulo 7, “(Re)significando os conceitos”, analisamos os conceitos de professor e docência (re)elaborados por nós, tendo como referência as categorias de análise conceitual, a arqueologia desses conceitos, assim como os significados contidos na rede, destacando os

avanços e os significados que construímos no processo colaborativo e reflexivo que vivenciamos.

No capítulo 8, “As partícipes e sua prática docente”, fazemos uma incursão pela prática docente de cada partícipe, analisando-a conforme as categorias delineadas para esse fim, estabelecendo conexão com os significados conceituais de professor e docência construídos e compartilhados antes e depois do processo de estudos desses conceitos.

No capítulo 9, “Refletindo sobre a prática docente”, abordamos a descrição analítica do processo reflexivo por nós vivenciado, procurando compreender a prática docente que se efetivou na escola, assim como o nosso ser professora. O espaço eleito para as reflexões foram as Sessões Reflexivas. A análise referendou-se nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir e nas reflexões do processo colaborativo reflexivo e crítico.

No último capítulo, intitulado “Retomando percursos”, fazemos síntese do conteúdo abordado na tese, destacando as principais contribuições, sua relevância e os resultados alcançados conforme o objeto de estudo que nos propomos a investigar, ou seja, os saberes conceituais de professor e docência e suas inter-relações na prática docente.

2 SEGUINDO UMA ROTA

Esse é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 2005, p. 111).

A pesquisa enquanto fonte de produção de conhecimento está alicerçada na busca de resposta para problemas que nos inquietam. Ela tem características próprias, proposições, método e técnicas, teoria, objeto de estudo, pressupostos e a metodologia a ser seguida de acordo com o objeto de estudo escolhido pelo pesquisador.

A escolha de determinado tipo de pesquisa depende, antes de tudo, da natureza do problema que se quer investigar. No caso específico desta investigação, escolhemos a pesquisa qualitativa pela abrangência com que apreende o fenômeno educacional na sua realidade, bem como nos fundamentamos na compreensão de Oliveira (2007, p. 37), que afirma:

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Dessa forma, o contexto atual tem propiciado o desenvolvimento e maior presença de pesquisas qualitativas, tais como: a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa participante, a pesquisa colaborativa, entre outras.

Assim, o caminho investigativo que buscamos se enquadra em um estudo colaborativo por considerarmos que a pesquisa colaborativa responde melhor à especificidade deste estudo, pelo caráter de participação, mediação e reflexão. A seguir, apresentamos alguns princípios dessa abordagem no sentido de explicitar sua relevância.

2.1 ABORDAGEM COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa é uma prática desenvolvida por pesquisadores e professores e tem como objetivo resolver os problemas sociais, bem como, no caso escolar, contribuir com a melhoria da prática docente. É processo de mediação, coconstrução de conhecimentos, que visa mudanças nas práticas escolares e no desenvolvimento profissional.

A metodologia da pesquisa, baseada na abordagem colaborativa, estabelece uma parceria efetiva entre escolas e instituições universitárias como projeto comum a ser negociado e realizado entre os pares (professores e pesquisadores), em função de suas próprias características, que consistem em aproximar universidade e escola devido a algumas temáticas, tais como: as carências da prática de ensino (teoria-prática) e formação contínua de professores em processo dialético de coprodução de conhecimento, estabelecendo um clima de convívio mútuo fundado na interação, desenvolvimento profissional propiciado pela formação/investigação.

Nessa abordagem, há um envolvimento consciente dos sujeitos para com as ações a serem realizadas, como também no que se refere às decisões a serem tomadas. Esse envolvimento constitui-se em recurso exequível capaz de fornecer uma abordagem inteligível em relação à melhoria da prática educativa e ao desenvolvimento profissional dos professores por meio de processo crítico de reflexão.

Como enfatiza Desgagné (1998)¹, a abordagem colaborativa conduz ao avanço dos conhecimentos na prática, enquanto projeto de reflexão crítica sobre os aspectos da prática, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes e do meio escolar em geral.

Por suas características, a pesquisa concorre para a escolha como caminho metodológico de investigação, pois, ao auxiliar o processo reflexivo-crítico das partícipes envolvidas, produz mudanças no cotidiano escolar através das ações colaborativas, reflexivas e críticas suscitadas no processo de investigação.

Nesse sentido, o exercício permanente da reflexão crítica e coletiva que a colaboração suscita possibilita interpretar e significar as práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional das partícipes a partir da investigação da própria prática em um movimento de reconstrução consciente.

Outro aspecto que precisa ser considerado é o fato de a pesquisa colaborativa priorizar a prática docente como fenômeno concreto em que a investigação da prática em situações de sala de aula possibilita o desenvolvimento e o estudo de teorias acerca dos saberes e

¹ Tradução livre de Adir Luiz Ferreira feita em novembro de 2003.

conhecimentos veiculados no contexto escolar, cuja consequência mais importante é a emancipação e a autonomia dos professores.

Conforme acrescenta Desgagné (1998), a pesquisa colaborativa reconcilia as dimensões pesquisa sobre a prática docente e formação contínua dos professores. Isso faz parte do desafio colaborativo: aliar ao mesmo tempo pesquisa e formação.

Assim, a pesquisa colaborativa, devido ao seu caráter de participação e colaboração, oportuniza o alargamento do conhecimento porque promove igualdade e oportunidade ao professor para melhorar o exercício da sua profissão, bem como compreender as suas práticas de ensino e as situações em que atuam.

Essas considerações colocam em evidência que os conhecimentos construídos no processo de investigação são produto dos processos de negociação e mediação constante. Muitos dos estudos, dentre os quais destacamos Aguiar e Ferreira (2007) e Ibiapina e Ferreira (2007), que emergem tendo como referência a pesquisa colaborativa, têm contribuído significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores, pois estes trabalham conjuntamente com o pesquisador. Nesse sentido, o conhecimento construído socialmente cresce e alarga-se quando são partilhadas as aprendizagens em contextos colaborativos, reflexivos e críticos.

Portanto, o estudo empreendido em colaboração oferece a possibilidade para que as partícipes da pesquisa avancem na direção de estabelecer concretamente um eixo articulador entre teoria e prática. A prática está relacionada ao ponto de vista do ator em contexto, que é o prático, e a teoria remete-se ao quadro conceitual escolhido pelo pesquisador para investigar esse ponto de vista. (DESGAGNÉ, 1998). Assim, a colaboração é a mediação capaz de promover a investigação, a reflexão crítica e o crescimento profissional dos professores da educação. Essa é a intenção desta pesquisa e o caminho para atingir os objetivos almejados.

Os trabalhos empreendidos nessa perspectiva contribuem para a formação de cidadãos mais solidários e mais éticos, com objetivos mais bem definidos em relação ao trabalho educativo, bem como mais autônomos e conscientes, em que o exercício da reflexão crítica, da partilha e da colaboração permite que os conhecimentos se alarguem. Essa possibilidade nos remete à discussão dos conceitos essenciais e necessários que permeiam os estudos colaborativos, quais sejam: a colaboração e a reflexão crítica.

2.1.1 Colaboração

A pesquisa colaborativa, que tem como princípio fundamental a colaboração, a reflexão e a formação como eixo de sua estruturação, sua ação, requer o envolvimento dos professores (universidade/escola), colocando como desafio pesquisar colaborativamente determinada prática educativa para melhorar ou transformar dada realidade objeto de estudo e as condições em que o trabalho docente é realizado. Desse modo, implica atividade de coprodução de conhecimentos sobre a teoria e a prática escolar.

Para pesquisar colaborativamente, é preciso que todos os partícipes envolvidos no processo aprendam a colaborar de forma coletiva. Para colaborar no processo de investigação, a adesão tem que ocorrer de forma volitiva e consciente, pois cada um dos implicados terá vez e voz na construção do objeto de estudo, sem necessariamente participar de todas as etapas da pesquisa para as quais não foram formados, podendo a sua participação ser incluída caso o docente tenha o objetivo de aprimorar a sua formação para pesquisa em termos científicos. (DESGAGNÉ, 1998).

Essa possibilidade de formação para a pesquisa permeia todo o processo porque os docentes, ao refletirem sobre o seu agir profissional em contexto colaborativo, sentem-se instigados em aprofundar estudos para compreender e melhorar a prática profissional.

Entendendo que colaborar não é algo fácil, mas um exercício que deve ser aprendido deliberativamente de forma consciente pelos pesquisadores envolvidos no processo, torna-se evidente conhecer quais os requisitos prévios necessários para se efetivar a prática colaborativa no contexto da investigação. Sobre esses requisitos, Arnal, Del Rincón e Latorre (1992)² chamam a atenção para os seguintes questionamentos: O que é colaborar? Quais as implicações dessa prática? Quais os custos? Quais os seus riscos e benefícios?

Nesse caso, vale lembrar o significado do termo colaboração no campo específico de investigação, o qual possibilita aos professores das universidades e das escolas refletirem sobre o próprio trabalho como algo que ocorre antes, durante e depois do processo formal de pesquisa. Para Ferreira (2007a), a palavra colaboração é originada do latim *collaborare* e significa trabalhar na mesma obra, o que abrange os sentidos de trabalho em comum, participação e contribuição.

Para Kemmis, citado por Ibiapina (2004, p. 41), a colaboração

² Tradução livre de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina feita em outubro de 2002 para estudo.

[...] significa tomada de decisões democráticas e ação comum, a comunicação entre os investigadores e os agentes sociais no sentido de chegarem a um acordo quanto as suas percepções e princípios. É uma atividade cultural em que as ações pessoais e as interpessoais se entrecruzam para a construção mediada de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Nesse sentido, a colaboração não pode ser confundida com cooperação, que significa ajuda passageira ou momentânea em dada realidade circundante para resolver um problema imediato sem maior envolvimento dos professores. Na colaboração, a participação torna-se ativa, consciente e deliberada em cada decisão, ação, análise ou reflexão realizada. “A colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é filosofia de trabalho”. (IMBERNÓN, 2006, p. 81). Em estudo empreendido em colaboração, a natureza dessa participação é o que faz a diferença, pois cada um dos partícipes envolvidos torna-se usuário e coconstrutor do processo de pesquisa.

Destarte, as condições históricas em que a colaboração ocorre deverão ser mediadas pela linguagem, em busca de sentidos e significados para as ações realizadas pelos professores acerca dos problemas escolares que o cotidiano lhes impõe. No processo de colaboração, a construção partilhada do conhecimento permite o confronto das diferentes perspectivas de interpretação como forma de instauração do diálogo, sem perder de vista os conflitos e contradições que lhe são peculiares.

Desgagné (1998) afirma que a colaboração consiste em um processo de mediação e negociação constante, visando a um projeto comum a ser negociado e realizado. Para o autor, o conceito de colaboração na perspectiva da pesquisa deve ser construído sobre dupla identidade: pesquisa e formação. Decerto, essa dupla finalidade constitui-se em uma das preocupações do pesquisador no trabalho a ser desenvolvido para, a partir dos interesses mobilizados pelos docentes, engajá-los em um projeto de formação contínua.

De modo geral, o trabalho colaborativo, além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito da ação docente, envolve, conforme Magalhães (2002, p. 10), “[...] as representações dos participantes sobre suas identidades, papéis e domínio do conhecimento em um contexto particular e, portanto, questão de poder, de quem fala em nome de quem e de quem é o dono do saber”. A autora acrescenta que para se colaborar em contexto de pesquisa, sala de aula e em processo de formação faz-se necessário que os envolvidos ajam no sentido de demonstrar, questionar e tornar seus pontos de vista claros para si e para os outros, recolocando o que foi posto em negociação, o que implica uma compreensão mais crítica da realidade.

Além do exposto, a vivência desse tipo de trabalho legitima o conhecimento prático dos professores, uma vez que eles aprendem a partir da percepção de si mesmos como profissionais a romper com práticas que não possibilitem ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar na perspectiva de sua transformação.

Dessa forma, para construir a necessária parceria colaborativa entre universidade e escola que avance na produção do conhecimento, torna-se necessário que os colaboradores assumam com o pesquisador as responsabilidades negociadas em relação ao objeto de estudo, transformando-o em projeto compartilhado.

A perspectiva adotada neste estudo realizado em colaboração com um grupo de professoras foi norteada por um objetivo comum, pressupondo partilha e responsabilidades em relação dialética em que as atividades atribuídas no grupo – resultantes de constantes negociações, reflexão, envolvimento, apropriação e pertença – contribuirão para a aplicação do conhecimento elaborado coletivamente, ressignificando a teoria e a prática e melhorando as práticas educativas das partícipes nos níveis de ensino em que atuam.

Nesta pesquisa, a parceria colaborativa é mediatizada pela linguagem e pela reflexão crítica simultaneamente, o que faz com que as necessidades de desenvolvimento profissional e do avanço de conhecimento no domínio da pesquisa e da formação docente sejam atendidas.

A seguir, discorreremos acerca da reflexão crítica, seus conceitos e nuances, atividade importante na prática da pesquisa colaborativa.

2.1.2 Reflexão crítica

Na literatura educacional, a palavra “reflexão” aparece como ordem do dia, e a sua utilização na formação de professores em processo inicial e continuado cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais.

Dessa forma, na perspectiva desta investigação, em que a prática é o foco da discussão, a reflexão crítica é de fundamental importância ao propiciar aos professores, coletivamente, refletirem sobre as teorias e as práticas que embasam o seu ensino. A ação será desencadeada a partir da abordagem colaborativa, a qual abre espaço para que esse exercício ocorra. O exercício da reflexão crítica conduz o docente a fazer um diagnóstico da situação de sua aula, das escolhas, dos procedimentos que utiliza para ensinar e das consequências de sua ação. Isso implica entrar em sintonia com diferentes linguagens em sua materialidade em processo de problematização da prática e reconstrução da teoria.

Nesse sentido, a linguagem favorece a reflexão e possibilita a compreensão do seu papel na constituição do profissional crítico e reflexivo. A linguagem faz acontecer relação

dialética entre o homem e o mundo e contribui significativamente para a mudança e transformações sociais das práticas sócio-históricas. (VYGOTSKI, 2005).

Para que a reflexão ocorra em contexto colaborativo, os professores precisam estar conscientes das teorias que subjazem as ações realizadas no espaço escolar. No caso desta pesquisa, em que privilegiamos a reflexão crítica em contextos histórico-sociais mais amplos vale considerar:

O contexto proposto pressupõe, também, que os participantes assumam riscos na negociação dos significados, o que também é usual nas escolas. Assim a discussão do professor como um profissional crítico e reflexivo está embasada em uma nova compreensão do modo como o conhecimento é construído e veiculado, ao trazer uma rediscussão dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor, aos alunos, ao pesquisador e ao coordenador. (MAGALHÃES, 2002, p. 13).

Na compreensão de Magalhães (2002), a linguagem discursiva no contexto de formação é fundamental, pois permite aos professores exercitarem ações de reavaliação, compreensão e transformação das práticas de ensino-aprendizagem a partir do seu e dos outros discursos. Por intermédio da linguagem, os professores fazem reflexão sobre os dilemas, as incertezas que permeiam a prática, as instituições e estruturas materiais de trabalho e os limites impostos à prática. A reflexão crítica colaborativa permite que os efeitos ampliem o alcance da formação, porque os professores questionam, analisam e pensam a própria prática na sua concretude.

Nesta pesquisa, a reflexão crítica é sistematizada para orientar o pensamento ao macrocontexto sem perder de vista o microcontexto em que as práticas docentes são realizadas. Essa dinâmica construtiva da prática reflexiva para a transformação da teoria implícita na prática realizada tem sentido social e político, possibilitando mudar o saber/fazer. Ghedin (2002, p. 145) se reporta a esse respeito e afirma:

A reflexão se dá numa realidade situada histórica e socialmente, do mesmo modo que supõe o corpo como portador da possibilidade reflexiva, e nesta situação de seu processo encontram-se os seus limites. Porém, apesar de todos os limites impostos historicamente ao pensamento, este sempre se situou num horizonte de rompimento com a tradição e como instaurador de novas compreensões.

Trilhar o caminho da reflexão crítica é desvelar a origem sócio-histórica das ações e das operações realizadas no contexto escolar e propor uma ruptura com determinados

modelos tradicionais impostos à educação com foco excessivo na transmissão da teoria isolada da prática. Pensar a reflexão crítica como caminho metodológico de investigação das práticas “[...] exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança”. (GHEDIN, 2002, p. 148).

Nessa direção, são muitos os pesquisadores e formadores de professores que utilizam em suas investigações a reflexão crítica como procedimento formativo. Dentre eles, citamos: Libâneo (2002), García (1997), Ghedin (2002), Ibiapina (2008), Magalhães (2002), Liberali (2008), Contreras (2002), Freire (2005), Smyth (1992), Aguiar (2007), dentre outros. Descrevemos apenas alguns dos conceitos desses autores.

Libâneo (2002), ao se reportar ao termo, aborda o significado de reflexividade e os vários entendimentos aplicados à formação de professores, entre os quais, distingue os seguintes: a) a consciência dos próprios atos do sujeito é examinada, modificada pela reflexão para formar teoria, isto é, conhecimento do conhecimento em direção ao pensamento que orienta a própria prática; b) a reflexão é a relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. É algo inerente à própria ação e define o modo de agir futuro; c) a reflexividade é a reflexão dialética captada pela realidade em movimento e é uma construção teórico-prática.

Em outras palavras, Libâneo (2002) defende a existência de dois tipos básicos e relativamente opostos de reflexividade: a reflexividade de cunho neoliberal, em que o método reflexivo assenta-se no positivismo, neopositivismo, tecnicismo, tendo como elemento comum a racionalidade instrumental; e a reflexividade de cunho crítico, que é intrínseca ao ser humano, pois considera a nossa capacidade de pensar sobre os próprios atos para mudar a realidade, nossas intenções, representações e o próprio processo de conhecer.

Ampliando as análises acerca da reflexão crítica, recorreremos a García (1997) para entender quais as formas e os momentos de reflexão defendidos por ele e aplicados à formação de professores. São quatro formas de reflexão: a) a introspecção, que implica uma reflexão interiorizada distante da atividade diária e quotidiana dos professores, em que reconsideram seus pensamentos e sentimentos; b) o exame refere-se às ações do professor que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro; c) a indagação, que está relacionada ao conceito de investigação-ação e permite aos professores analisarem a prática para melhorá-la; d) e a espontaneidade considerada mais próxima da prática, ou seja, é o que ocorre durante o ato do ensino.

Ibiapina (2008, p. 71) conceitua a reflexão como “[...] atividade mental movida por necessidade (motivo) e orientada por um objetivo, sendo mediada pelos outros, pelos

instrumentos e pelos signos”. Comungamos com esse entendimento ao compreendermos que é possível o exercício da reflexão crítica em contexto colaborativo em que as interações estabelecidas entre as partícipes perseguem objetivos comuns.

Em Freire (2005, p. 91), identificamos que o “[...] diálogo é uma exigência existencial. e, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”, o diálogo é criativo e libertador de prática impositiva.

Contreras (2002) menciona que a reflexão crítica em contexto formativo permite ao professor avançar para o processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectual crítico, mas, para isso, é preciso estar ciente das ideologias que sustentam o ensino e as instituições.

Sob esse fato, compreendemos que refletir criticamente em colaboração significa aprendizado que se concretiza e transforma a ação das partícipes a partir de situações objetivas de trabalho, exigindo delas um aprendizado colaborativo permanente.

Assim, para incluir a modalidade de reflexão crítica na formação dos professores, a escola precisa estar “aberta” para facilitar o trabalho baseado na abordagem colaborativa entre os profissionais de educação. Para isso, as condições de realização devem estar postas, desde a preparação, a negociação com os participantes, o planejamento para o começo da experiência. Nesse sentido, constituímos o contexto de estudo descrito a seguir.

2.2 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DO ESTUDO

Definir o contexto onde o estudo vai se desenvolver é condição importante em qualquer pesquisa científica. Assim, a princípio, o campo empírico seria constituído de professores que atuavam no Ensino Fundamental da Escola Municipal Planaltinho, município de Teresina/PI. A escolha foi motivada pelo fato de ter acompanhado os alunos estagiários da disciplina Prática Pedagógica na Escola por três períodos consecutivos e pelos professores da referida escola demonstrarem interesse em estudar e refletir sobre aspectos importantes para o desenvolvimento de suas práticas. Porém, a aproximação com outra realidade nos colocou em face de alguns aspectos que modificou essa escolha.

Primeiro, a nossa investigação estava vinculada à linha de pesquisa *Práticas Pedagógicas e Currículo* da base de pesquisa *Currículos, Saberes e Práticas Educativas*. Em segundo lugar, a prática recorrente do grupo de professores da base de pesquisa é o engajamento de professores de escolas públicas e alunos interessados em desenvolver estudos

e pesquisas, oportunizando, assim, a formação contínua desses atores. Terceiro, a pesquisa colaborativa requer muito tempo do pesquisador para que o processo aconteça. A oportunidade de ficar participando dessa base e outras questões de fórum particular fizeram com que nós decidíssemos que a investigação fosse desenvolvida na cidade de Natal/RN.

A decisão efetivou-se após reunião realizada no dia 13 de março de 2008. Na ocasião, foi apresentada a programação do primeiro período de 2008 referente à pesquisa *Conhecendo e Construindo a Prática Pedagógica*. A pauta da reunião versou sobre o desenvolvimento das ações a serem realizadas, tendo como princípio a abordagem colaborativa. A sistemática de trabalho para os propósitos da pesquisa obedeceria à metodologia específica de cada situação proposta. Os encontros aconteceriam, quinzenalmente, às quintas-feiras nos horários das 9h às 11h e das 14h30min às 16h30min.

Dessa forma, o contexto empírico da pesquisa se constitui das seguintes escolas: Escola Municipal Professor Zuza, localizada na rua Miguel Castro s/n, no Bairro de Nazaré; Escola Municipal Professor Ulisses de Góis, situada na rua Raimundo Brasil s/n; Escola Municipal Professor Arnaldo Monteiro, localizada na rua Araciúba s/n, no conjunto Pirangi.

A seguir, discutiremos sobre cada procedimento metodológico que deu sustentação a este estudo para percorrermos a trilha da investigação.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tomando como base os princípios norteadores da pesquisa colaborativa, passamos a descrever os procedimentos, estratégias, técnicas e recursos escolhidos, os quais foram utilizados na construção dos dados. A definição desses procedimentos, a partir dos referenciais da pesquisa colaborativa, ofereceu-nos elementos para observar, descrever, analisar, sistematizar e interpretar esses dados.

No caso específico desta investigação, fizemos opção pelo uso de encontros: Autobiografia de Formação, Ciclos de Estudos Reflexivos, Observação Colaborativa, Sessões Reflexivas.

2.3.1 Encontros com o grupo de partícipes

O encontro com as partícipes teve como objetivo prestar esclarecimentos acerca do trabalho a ser desenvolvido. Esse é o momento em que os professores dialogam uns com os outros e tiram as dúvidas com o professor investigador acerca da investigação.

Em se tratando de pesquisa colaborativa, compreende: a leitura do Termo de Esclarecimento contendo a descrição da pesquisa a ser desenvolvida; e a leitura do Termo de Adesão e assinatura pelas partícipes.

A assinatura implicou o comprometer-se voluntária e conscientemente com o trabalho a ser desenvolvido, conforme seus interesses pessoais e profissionais acerca do estudo que foi apresentado. Assim, o engajamento das partícipes com a nossa pesquisa representou um ato volitivo e consciente de assumir o compromisso de refletir sobre as suas práticas docentes e os conceitos que embasam as ações.

Nesse processo, além do esclarecimento sobre a metodologia da pesquisa, a definição das atribuições das tarefas a serem realizadas constituiu um passo importante no sentido de que todos os envolvidos se sentissem responsáveis pelos processos de formação e investigação.

No que se refere a esta investigação, abordados esses aspectos, três professoras das referidas escolas (uma de cada escola) passaram a constituir o grupo de partícipes. Posteriormente, discutimos acerca de como seria a nossa identificação, como deveríamos nos chamar, preservaríamos o nosso nome ou manteríamos o anonimato? Então, em comum acordo, optamos e elegemos que seríamos identificadas pelo nome de um ser marítimo. Essa escolha implicou uma justificativa que expressasse o porquê e os aspectos de identificação com esses seres. Assim, passaríamos a nos chamar pelos pseudônimos: Estrela do Mar, Alga Marinha, Sereia do Mar, Água Viva.

Feitas essas considerações, elaboramos um cronograma de trabalho da primeira etapa da pesquisa contendo as informações dos encontros a serem realizados e entregamos para cada partícipe individualmente.

Nessa perspectiva, propomos, inicialmente, retomar a discussão a respeito: a) dos objetivos da pesquisa; b) do funcionamento desse procedimento; c) das características essenciais da pesquisa colaborativa; d) da inserção voluntária de cada uma no grupo; e) de suas atribuições e responsabilidades; f) da definição dos dias e horários para a realização dos trabalhos.

Nesse cronograma, estava definido o local escolhido para a realização dos estudos, o qual foi em uma sala da base de pesquisa *Currículo, Saberes e Prática Educativa*, no Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As discussões foram gravadas em MP4 e transcritas integralmente.

O período de realização se constituiria em encontros quinzenais com duração flexível, conforme as exigências dos temas abordados (em média duas horas e meia). O cronograma

contemplou, além das informações acima, a definição dos procedimentos a serem adotados na continuidade do trabalho, quais sejam: Autobiografia de Formação, Observação Colaborativa, Ciclos de Estudos Reflexivos e Sessões Reflexivas.

2.3.2 Autobiografia de Formação

No campo da educação, especificamente na formação de professores, têm sido pertinentes os trabalhos centrados na abordagem biográfica e o seu enquadramento como um procedimento de investigação-formação, destacando-se autores como Ferreira (2006), Nóvoa (1995), dentre outros. Isso abriu novas perspectivas teórico-metodológicas para se investigar as questões relativas à formação inicial e contínua de professores.

Em suas origens, as autobiografias têm suas raízes em movimento desencadeado pela *École de Annales*, estando associadas à História de Vida, que posteriormente criou consistência teórico-metodológica a partir da História Oral. Nascida nessa área de conhecimento, expande-se para outros setores e a sua utilização em pesquisas educacionais tem sido uma constante, particularmente em investigações que se propõem desvelar experiências de formação e, sobretudo, compreender como as identidades e subjetividades são construídas ao longo da vida a partir do itinerário dos sujeitos no processo de escolarização e profissionalização docente. (FERREIRA, 2006; JOSSO, 2004).

A Autobiografia de Formação permite ao professor, ao voltar ao passado, refletir sobre a sua formação/profissão, para reelaborar no presente a sua história de formação em movimento dialético de busca de si mesmo, do outro e do seu entorno.

Surge como metodologia de estudo devido à insatisfação no campo das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido, bem como pela necessidade de renovação metodológica nos modos de conhecimento científico. Para Ferraroti (1988, p. 20), o seu uso justifica-se devido à “crítica à objetividade e à nomotetia, que caracterizam a epistemologia sociológica, tendo como consequência a valorização crescente de uma metodologia mais ou menos alternativa: o método biográfico”.

O método biográfico como objeto de estudo é resultado de considerações epistemológicas e teóricas na perspectiva de os sujeitos envolvidos no estudo colocarem em prática a tomada de consciência sobre seus processos de formação. É uma metodologia que propicia a prática investigativa a qual valoriza o saber advindo da formação de professores, como refere Finger (1988, p. 85):

Este saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, esse saber reflexivo e crítico insere-se num processo, e mais precisamente em processos de tomada de consciência.

As autobiografias são formas privilegiadas para compreender os processos e as peculiaridades que envolvem os indivíduos na construção de sua formação profissional, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas, as quais compreendem esse processo. (SOUZA, 2005).

Neste estudo, a autobiografia foi utilizada como procedimento metodológico no sentido de demarcar, de forma sistemática, como ocorreu a formação e a profissionalização das professoras partícipes desta investigação ao longo do seu percurso formativo.

Ao privilegiarmos as narrativas autobiográficas profissionais, queremos compartilhar e compreender as nossas experiências como professoras, as trajetórias profissionais e as vivências acerca das questões que dizem respeito à nossa formação docente.

Por meio delas, é possível desvendar modelos de formação que estruturaram os discursos pedagógicos, constituindo a identidade docente e o desenvolvimento pessoal e profissional, pois, ao lembrarem seus próprios processos formativos, os professores estão acionando dispositivos guardados na memória. Esse processo articula o individual e o social (eu e os outros) em um processo cíclico, apontando para a formação como categoria dinâmica, passível de ser recomposta, uma trajetória única.

Em nosso entendimento, esse procedimento é o mais adequado para analisar o processo formativo, uma vez que possibilita ao professor falar de sua experiência de formação numa implicação reflexiva e retrospectiva de distanciamento/aproximação, a partir das experiências e aprendizagens construídas no decurso da vida. Desse modo, “[...] ao narrar a história de sua formação, o professor organiza suas ideias, reconstruindo suas experiências e construindo momentos de autoanálise, o que lhe permite uma maior e melhor compreensão de sua própria prática”. (FERREIRA, 2006, p. 58).

Como destacado, a narrativa na condição de processo de formação/investigação, neste estudo, permite a cada partícipe, à medida que conta uma determinada situação de sua vida, interconectar-se “[...] com fatos e acontecimentos que se tecem no contexto no qual ela se insere, o que lhe confere um cunho eminentemente social” (FERREIRA, 2006, p. 59), pois é um processo de interação com o outro, ajudando-nos, no sentido de compreender qual é o papel de cada um de nós nas interações com o seu entorno.

Destacamos, a seguir, os momentos em que cada uma de nós reconstruiu sua trajetória profissional, escrevendo nosso percurso de formação a partir da própria perspectiva e dos cenários em que nos movíamos, conforme a seguinte orientação.

Relembramos o nosso processo de formação profissional e relatamos na primeira pessoa, considerando os seguintes aspectos:

- Como se deu a sua formação profissional (cursos de formação profissional – secundário e superior – concluídos ou não);
- As experiências que você viveu como aluno(a) desse(s) curso(s). (Liste as ações que, em sua opinião, puderam contribuir para a sua atuação profissional, ou dificultá-la);
- Motivos que levaram você a tornar-se professor(a). (Indique aqueles mais marcantes e que podem estar associados à sua decisão);
- A imagem que tem de si mesmo como professor(a). (Considere o sentido que tem em sua vida ser professor(a), sua identificação com essa profissão, fatores que contribuíram para construir essa imagem);
- O que escolheria hoje como profissão. (Explique por quê).

Sob esse aspecto, reafirmamos que cada uma de nós ficou livre para elaborar sua autobiografia profissional, segundo sua criatividade e originalidade.

O “produto” da análise realizada por nós a partir da nossa narração foi compartilhado no grupo antes da redação final da investigação. Isso ocorreu por razões de ordem epistemológica, procedimento ético essencial à pesquisa colaborativa em face do que significa construir o conhecimento com as professoras, e não para ou sobre o que dizem elas.

2.3.3 Ciclos de Estudos Reflexivos

O uso de Ciclos de Estudos Reflexivos como procedimento de pesquisa e formação do professor objetiva a sistematização de saberes pertinentes ao professor, pois “[...] desencadeiam processos formativos que servem de referencial para o aprendizado profissional e o desenvolvimento do conhecimento científico”. (IBIAPINA, 2008, p. 72).

Os processos formativos desencadeados pelos ciclos de estudos reflexivos sobre temas educacionais permitem ao professor olhar a realidade na qual atua de forma mais autônoma e consciente. Ou seja, esses ciclos constituem estudo, proposição e reflexão acerca da teoria e da prática de ensinar.

Nesse processo, são criadas situações intencionalmente planejadas, oportunizando aos professores reflexões que propiciem condições para que possam (des)construir, reconstruir conhecimentos e refazer suas práticas.

Os Ciclos de Estudos Reflexivos na pesquisa colaborativa são ferramentas alternativas de formação para os professores,

[...] uma vez que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução de saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica. (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 76).

Assim, para incluirmos esse procedimento nesta pesquisa, ancoramo-nos na concepção das autoras supracitadas quando dizem que é necessário seguir algumas etapas que essa modalidade de formação comporta, desde a sondagem das necessidades formativas e dos conceitos que se deseja aprofundar, apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais até a reelaboração dos conceitos significados na prática.

O planejamento e a organização de Ciclos de Estudos Reflexivos objetivam, em geral, a sistematização de saberes pertinentes à atuação do professor. Neste estudo, eles foram usados para sistematizar os conceitos internalizados pelas partícipes acerca de professor e docência, além de sistematizar o movimento ascendente/descendente no processo de desenvolvimento dos conceitos.

A sondagem inicial dos conhecimentos prévios se constituiu no primeiro momento dos ciclos e foi orientada com a finalidade de fazer uma primeira aproximação da análise reflexiva pelas partícipes a respeito desses conceitos. Essa sondagem permitiu diagnosticar os conhecimentos acerca do tema objeto de estudo já internalizado. Os conhecimentos objetivados pelas partícipes nessa fase foram retomados posteriormente após estudos e discussões realizados conjuntamente para serem ressignificados em termos de conceitos sistematizados.

Dessa maneira, existem diferentes estratégias que os professores podem usar para diagnosticar os conhecimentos internalizados, sejam eles espontâneos ou científicos. Nesta pesquisa, registramos esses conhecimentos sob a forma da linguagem escrita. Assim, cada uma de nós elaborou o significado referente aos conceitos mencionados. Essa sondagem é o alicerce para prosseguirmos com os Ciclos de Estudos Reflexivos, referendando-nos na metodologia da formação e desenvolvimento de conceitos. (FERREIRA, 2009).

Assim, para continuarmos os estudos, criamos as condições materiais para que eles ocorressem, providenciando textos que propiciassem o acesso aos conhecimentos sistematizados acerca de professor e docência. Nessa perspectiva, selecionamos os textos conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 – Textos utilizados nos Ciclos de Estudos Reflexivos

AUTOR	TÍTULO	REFERÊNCIAS
AZZI, Sandra.	Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.	AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.
GRILLO, Marlene.	O professor e a docência: o encontro com o aluno.	GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor . 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-86.
VEIGA, Ilma.	Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas.	VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, A. M. M. <i>et al.</i> Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social . Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.
IBIAPINA, Ivana.	A trama: o significado de docência.	IBIAPINA, I. M. L. M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. Pesquisa em educação: múltiplos olhares . Brasília: Líber Livro, 2007. p. 29-50.
ALTET, Marguerite.	As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar.	ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PASQUAY, L. <i>et al.</i> Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
SILVA, Rita.	O professor, seus saberes e suas crenças.	SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência . 2. ed. Campinas: Autores Associados; Araquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 25-43.

Fonte: Estudo realizado para formação de conceitos, abril/maio de 2009.

Os textos foram distribuídos com antecedência para que fossem feitas a leitura e a síntese das ideias gerais. Cada uma das partícipes ficou responsável por conduzir a discussão de um texto em cada encontro.

Em seguida, foram feitas a análise e a comparação dos significados dos conceitos contidos nos textos, para elencar os atributos ou propriedades múltiplas e apreender aquelas propriedades essenciais, necessárias e distintivas à sua elaboração.

O passo seguinte consistiu na precisão dos elementos apreendidos que expressassem os nexos e as relações contidos naqueles significados.

Evidenciados os atributos/propriedades essenciais distintivos do fenômeno e estabelecidas as relações de particularidade, singularidade e generalidade, mantendo-se a unidade dialética contida nos significados dos conceitos, passamos a (re)elaborá-los de forma individual e coletiva.

Para prosseguir os estudos, desencadeou-se um processo de reflexão intrassubjetivo, abrangendo a análise do próprio processo de elaboração dos conceitos, cuja finalidade foi detectar os avanços e os recuos em relação aos significados anteriormente elaborados.

As discussões foram gravadas em MP4 e transcritas na íntegra, constituindo-se o *corpus* de análise, conforme acordo preestabelecido entre nós.

Os estudos foram realizados na sala de estudos dos pós-graduandos do bloco “D” do setor V de aula da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foram realizados dois Ciclos de Estudos Reflexivos, perfazendo um total de sete encontros, sendo que um, por conveniência das outras partícipes, efetivou-se em nossa residência.

2.3.4 Observação Colaborativa

São inúmeras as formas de observação feitas pelo ser humano. Observar é um processo inerente à condição humana. A observação casual, para se transformar em observação com valor científico, deve ser feita de acordo com os princípios teóricos e metodológicos definidos pelo pesquisador no processo de investigação.

No entanto, para planejar e implementar uma observação que assegure os requisitos da cientificidade, é preciso usar metodologias adequadas que a transforme em atividade científica. Assim, utilizada com essa perspectiva, a observação tem contribuído para o desenvolvimento do conhecimento. Por ser uma técnica metodológica valiosa para a interpretação da realidade, “[...] a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais”.

(GRAZIANO; RAULIN, 2000 *apud* VIANNA, 2007, p. 14). Desse modo, a observação registra fatos da realidade empírica para a produção do conhecimento.

Vianna (2007, p. 20), baseando-se em Selltiz *et al.* (1967), sugere no processo de observação quatro questões, quais sejam: “O que deve ser efetivamente observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado?” Assim, a observação, para ter valor científico, exige do observador critérios e uma formação que o qualifique para o exercício dessa atividade.

No contexto desta investigação, a observação será mediada pela Observação Colaborativa, “que se constitui na observação realizada por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação”. (IBIAPINA, 2008, p. 89).

A Observação Colaborativa, como procedimento de pesquisa nos cursos de formação de professores, insere-se na defesa de que é necessário ao professor fazer a articulação entre a teoria e a prática, “[...] bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática pedagógica no próprio contexto da aula”. (IBIAPINA, 2008, p. 90).

Segundo a referida autora, esse procedimento metodológico permite aos professores a formação e o desenvolvimento de uma prática mais autônoma, pois se constitui em um momento de reflexão crítica sobre o seu fazer docente, além de valorizar a participação e a colaboração enquanto princípios formativos.

Optamos pela Observação Colaborativa por ela apresentar elementos que respondem por meio de ação intencional e planejada os dilemas da prática docente, haja vista que o observador, além de descrever o contexto observado, interpreta os resultados descritos com os pares observados em um ambiente propício, no qual estes refletem e retomam os momentos do contexto da aula com o olhar do observador. (IBIAPINA, 2008). O olhar do observador está centrado na observação reflexiva, uma vez que oportuniza ao observado retomar os momentos de sua aula a partir desse olhar em manifestação distanciada e reflexiva da prática observada.

Para que ocorra a observação no contexto escolar da sala de aula, é preciso que se proceda uma redefinição de papéis e práticas observacionais, o que exige dos que dela, e através dela, participam novas atitudes de colaboração e coconstrução do conhecimento sobre a prática docente. (PAIVA, 2002).

Sendo a sala de aula o centro motor da ação e da observação em que observador e observados interagem dialeticamente na procura de caminhos direcionados para objetivos e

práticas que defendem, o saber pedagógico não é qualquer “saber”, trata-se de um saber revestido de certa particularidade:

[...] advém desta observação colaborativa, nasce de um saber partilhado, coconstruído e reconstruído. Dessa forma, a teoria nasce da prática e não apenas o contrário. Dessa forma, supervisão, investigação-ação e pedagogia escolar confluem numa mesma perspectiva partilhada da ação. (PAIVA, 2002, p. 523-524).

Dessa forma, o desenvolvimento da Observação Colaborativa com princípios e processos formativos foi compartilhado a partir dos estudos de Paiva (2002), Guedes (2006) e Ibiapina (2008) como procedimento metodológico capaz de desencadear um processo reflexivo que culmine na participação, colaboração, rumo à prática docente transformadora.

Segundo Paiva (2002), o desenvolvimento de pesquisas que têm a Observação Colaborativa como objetivo deve potencializar as ações de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de teorias e práticas relativas à observação e inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

A Observação Colaborativa foi construída em ciclos constituídos de três momentos: pré-observação, observação e pós-observação. Esses ciclos serão explorados em um plano de ação estabelecido nas fases pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. Essas fases, quando colocadas em prática, são capazes de desestabilizar as “velhas” práticas docentes, provocando a emancipação profissional dos professores, considerando-os não como consumidores passivos e reprodutores do saber pedagógico dos “outros”, mas sim construtores reflexivos de um saber partilhado “com” e para os “outros”. Na realidade, é como reitera Paiva (2002, p. 527):

Continuar a “olhar” a observação de aulas com finalidades eminentemente avaliativas é retirar-lhe o potencial que pode adquirir na (re)construção do saber pedagógico. Só com a participação activa e colaborativa por parte dos que têm a seu cargo a formação/supervisão de professores poderemos caminhar na renovação de práticas educativas.

De outra forma, a observação realizada não é apenas avaliativa, mas colaborativa, participativa e geradora de novos conhecimentos.

A metodologia da Observação Colaborativa foi operacionalizada conforme os ciclos de observação e as fases descritas anteriormente. (PAIVA, 2002). A fase de pré-intervenção se baseia nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. É o momento inicial da

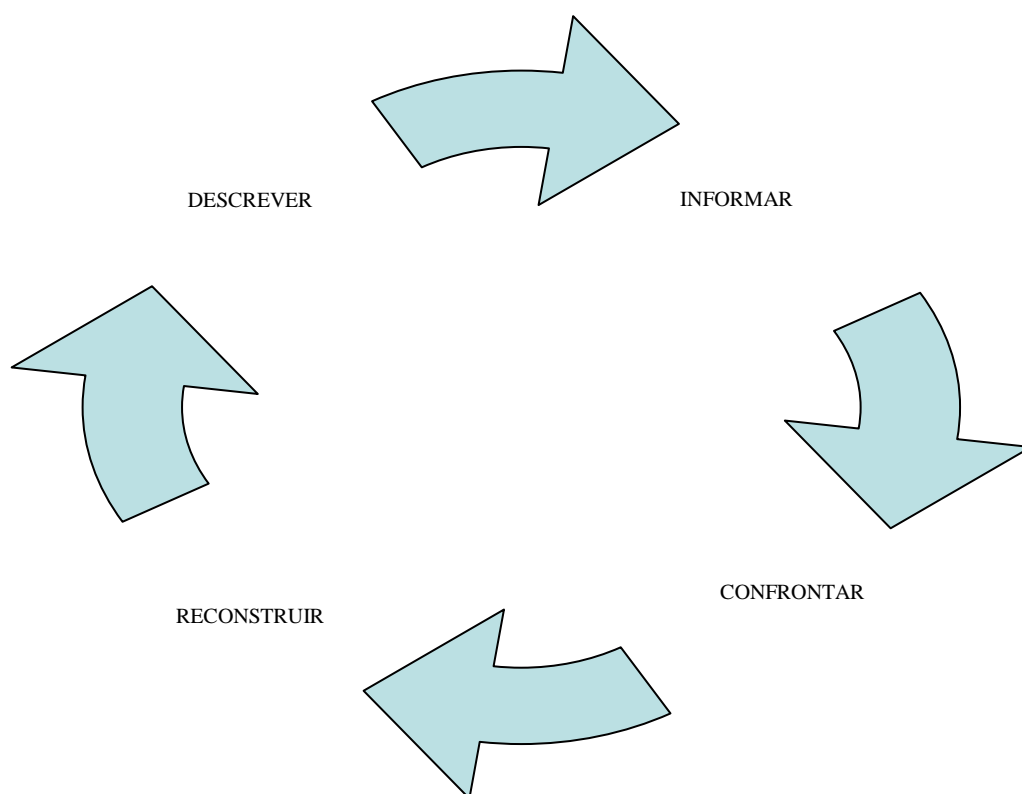
investigação em que as partícipes (observador e observados) se reúnem para discutir o roteiro de observação, negociar a natureza do estudo, objetivos e finalidades da observação.

Na fase de intervenção, o registro dos dados foi feito conforme o roteiro previamente elaborado pelo observador, negociado e apresentado às partícipes na fase anterior. A fase seguinte, a da pós-intervenção, constituiu espaço em que observador e observados tiveram a oportunidade de rever suas práticas por meio do exercício de reflexão crítica, tendo como suporte as ações de descrever, informar, confrontar, reconstruir, esperar e escutar.

O papel colaborativo das partícipes na observação, entendido, sobretudo, como corresponsabilização na ação, manifesta-se de forma efetiva na intervenção e na pós-intervenção. (PAIVA, 2002; GUEDES, 2006).

A figura a seguir explicita as ações que nortearam a Observação Colaborativa:

FIGURA 1 – Ações referentes às Sessões Reflexivas



Fonte: Elaborada pela autora.

A descrição tem o propósito de explicitar a atividade prática da forma como se efetiva. Liberali (2008, p. 49) afirma:

Temos uma visualização do que foi feito em sala de aula, de como os alunos e professor atuaram. Essa visualização é fundamental como primeira compreensão para permitir chegar a conclusões sobre essas ações; e, para poder apresentar um ponto de vista, o educador terá que compreender o significado histórico de suas ações.

Responde a questão: o que foi feito? Dessa forma, compreendendo:

- Contextualização, isto é, a síntese do contexto, abrangendo os itens: quem, onde, quando, o que (tema, assunto, conteúdo), para que (objetivos, finalidade), como (situações de aprendizagem, recursos pedagógicos, formas de organização da sala de aula), qual(is) característica(s) específica(s) da escola.
- Relato, ou seja, a descrição minuciosa do processo de forma clara, com distanciamento ou isenção, isto é, sem opinar, julgar, valorar, avaliar, utilizando verbos de ação na 1ª ou 3ª pessoa.

A informação é a ação de explicitar e generalizar práticas complementadas pelos princípios, valores, motivos, ideias, juízos, razões, representações, concepções, conceitos que as fundamentam. Responde a questão: Qual o significado das ações?

De acordo com Liberali (2008, p. 61), “uma vez que o informar tem como objetivo explicitar/generalizar as ações através de teorias, seu foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos presentes nas ações”.

A confrontação é a ação de avaliar as práticas em relação com o contexto, explicitando as causas de determinadas formas de agir, destacando sua relevância, pertinência e consistência, apresentando pontos de vista fundamentados empiricamente e teoricamente. (FERREIRA, 2002).

Responde a questão: Por quê? Além de nos remeter a questões políticas, como: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? Ao fazer esses questionamentos, os praticantes estarão se submetendo as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, na busca de compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar. (LIBERALI, 2008).

A reconstrução é a ação de relatar ou descrever propostas de novas formas de agir com justificativas teóricas e contextuais. Considera pedagogicamente importante buscar alternativas para novas ações e proposições, bem como o que foi feito nesse sentido para introduzir mudanças na prática docente.

Liberali (2008, p. 80) acrescenta:

Transformação sem ação não é transformação. Reconstruir baseia-se neste pressuposto. Ao reconstruir a prática, os educadores estão planejando a mudança. Quando pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades de fazer. Essa imagem gera uma tentativa de fazer sugestões, indicar novos caminhos, propor outras atividades.

Além das ações citadas, Ferreira (2002) acrescenta as de esperar e escutar. O esperar é a ação de reconhecer e respeitar o tempo do outro com tolerância e paciência, organizar-se e responsabilizar-se pelo uso adequado do tempo disponível. O escutar é a ação de estar atento para perceber, compreender as ações, as ideias, os pontos de vista do outro, e contribuir para o aperfeiçoamento de sua prática profissional.

Conforme as ações descritas anteriormente e de acordo com a metodologia da Observação Colaborativa apresentada e discutida com as partícipes, entregamos o roteiro com questões relativas à fase de pós-intervenção.

A fase de intervenção efetivou-se nas salas de aula das três partícipes, nas escolas em que elas atuam. Foram realizadas três Observações Colaborativas em cada sala de aula.

As primeiras observações efetivaram-se antes dos Ciclos de Estudos Reflexivos, com a duração média de duas horas.

Em seguida, realizamos mais duas observações depois dos Ciclos de Estudos Reflexivos. Essas observações ocorreram em 2009 e as duas últimas em 2010.

Após o término das observações, passamos à fase de pós-intervenção, que culminou com as Sessões Reflexivas, as quais descrevemos a seguir.

2.3.5 Sessões Reflexivas

Atualmente, as Sessões Reflexivas são usadas nos procedimentos de formação de professores como a tendência formativa que evidencia a reflexão crítica como elemento importante e necessário para possibilitar aproximação entre teoria e prática nos contextos de formação inicial e continuada de professores.

Essa perspectiva introduz uma concepção diferente de formação de professores em todos os níveis, pois “[...] se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”. (GARCÍA, 1997, p. 53). Para mobilizar o exercício da reflexão crítica entre os professores, é preciso criar estratégias que facilitem e justifiquem a sua aplicabilidade. Essa condição está ancorada na abordagem colaborativa.

Assim, a Sessão Reflexiva é “[...] um *locus* que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas”. (MAGALHÃES, 2002, p. 4). Corroborando essa compreensão, Pimenta (1997, p. 71) argumenta que a reflexão, via pesquisa, é o melhor meio de formar professores, ressaltando que “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la”.

Dessa forma, o exercício da reflexividade repercute e incide, necessariamente, sobre as práticas e teorias implícitas no saber/fazer do professor no contexto da sala de aula. O processo reflexivo crítico leva à tomada de consciência dos professores para repensarem a sua prática a partir das discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as Sessões Reflexivas nesta investigação foram utilizadas a partir de planejamento sistematizado, cuja finalidade foi o desenvolvimento da capacidade de o professor refletir criticamente de forma intencional e sistemática sobre os conhecimentos teóricos e a sua relação com a prática docente, para uma maior aproximação da teoria e da prática na compreensão das práticas de sala de aula, com vistas a uma possível transformação.

Ainda, as Sessões Reflexivas foram propostas como espaço fundamental para a constituição de profissional crítico e reflexivo em educação, considerando que, “[...] se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira”. (FREIRE, 1980, p. 40).

Com base em Freire (2005) e Smyth (1992), a reflexão crítica se apoia em quatro ações descritas por eles (descrever, informar, confrontar e reconstruir), encadeadas entre si e ligadas a certos tipos de perguntas. Dessa forma, para refletir criticamente, os agentes precisam descrever suas ações em respostas à pergunta – o que fiz? Essa descrição detalhada leva os indivíduos a se distanciarem das ações desenvolvidas e a se perguntarem sobre as razões de suas escolhas.

A ação de descrever expressa a atividade prática da forma como ela se efetiva, isto é, “[...] o foco está sobre a visualização das ações que serão analisadas, ou seja, o conteúdo da descrição aborda a aula ou evento, foco do processo reflexivo”. (LIBERALI, 2008, p. 49).

Em se tratando da reflexão de observações em sala de aula, essa é desencadeada a partir da contextualização minuciosa da ocorrência da aula. Abrange alguns questionamentos, como, por exemplo, as citadas na Observação Colaborativa.

O ato de informar visa ao entendimento em busca dos princípios e significados que embasam as ações em sala de aula e dos conhecimentos que estão sendo transmitidos ou construídos na escola. Na ação de informar, devem-se explicitar, como enunciamos antes, os

motivos, os objetivos e as razões das escolhas feitas no decorrer da prática docente. Desse modo, vale considerar a abrangência do foco da análise discursiva reflexiva:

[...] não mais o microcontexto da sala de aula, o conhecimento transmitido ou construído, as atividades didáticas, questões de ensino-aprendizagem desse conteúdo e papéis de aluno e professor, mas um contexto social que relaciona a escola como agente cultural à comunidade e a sociedade mais ampla. (MAGALHÃES, 2002, p. 12).

O contexto social em que a escola está localizada permite ao professor trabalhar o conhecimento científico relacionando-o ao conhecimento cotidiano do aluno, na construção de novas formas de agir no mundo social.

O momento seguinte é o do confronto, em que se questiona – como cheguei a ser assim? Esse momento permite uma compreensão mais significativa das ações, em que são confrontados os conhecimentos construídos ao longo do processo de desenvolvimento pessoal e profissional na perspectiva de sua ressignificação. A ação de confrontar objetiva retomar os conhecimentos internalizados em contexto sócio-histórico de ação e interação sobre as teorias que sustentam a sua ação para compreender melhor o real significado do processo de ensino-aprendizagem.

Magalhães (2002) ressalta que essa etapa constitui momento crucial da reflexão crítica e é difícil de ser alcançado. Nesse caso, a reflexão deve ser orientada no sentido de estimular a não trabalhar o conteúdo apenas de forma pontual, mas relacioná-lo ao contexto escolar mais geral, fazendo uso social desse conhecimento. Essa ação provoca conflitos, pois a teoria, ao ser questionada, poderá ser mantida ou transformada.

Ao ser aplicada, conduz as partícipes a perceberem quais as teorias e ações são adotadas em sua prática docente em consequência de normas culturais e históricas que foram sendo assimiladas. “Para entender e trabalhar com o confrontar, é preciso um questionamento profundo de valores que estão na base das ações pedagógicas”. (LIBERALI, 2008, p. 69).

A busca das causas das ações realizadas, bem como as explicações teóricas que sustentam a prática pedagógica, cria as condições para que essa mesma prática seja reconstruída como alternativa para as novas ações de forma mais consistente. Implica o porquê das novas proposições.

Na reconstrução, considerada a última ação do processo de reflexão crítica, são analisadas criticamente as ações desenvolvidas como novas possibilidades de fazer,

confrontando-as com os conhecimentos teóricos elaborados de forma sistemática ou assistemática.

É no reconstruir que exercemos poder para refazer as práticas, propor outras atividades que possam tornar as ações compreensivas, fundamentadas e coerentes com os objetivos planejados e entender as necessidades dos alunos. “[...] Assim torna-se necessário um voltar-se para o contexto escolar, com ênfase na compreensão do grupo com o qual trabalhamos para que propostas de novas ações possam ser feitas [...]”. (LIBERALI, 2008, p. 81). O exercício dialético das ações supracitadas ocorre de forma completa e entrelaçada nos processos de reflexão crítica, mais precisamente nas Sessões Reflexivas.

Neste estudo, as Sessões Reflexivas nos deram a oportunidade de desenvolvermos o pensamento reflexivo acerca das práticas de sala de aula que tiveram como objeto de análise os dados construídos nas observações colaborativas, sendo operacionalizadas a partir de três momentos distintos, mas imbricados dialeticamente formando o todo, uma vez que um auxilia na construção do outro, quais sejam: a reflexão intrassubjetiva, a intersubjetiva dos pares e o intrassubjetivo dos pares.

A reflexão intrassubjetiva se constitui em uma reflexão individual de cada partícipe no que diz respeito à atividade da aula, tendo como referência as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme a orientação a seguir.

Sua descrição atende as características de:

- Contextualização, respondendo as questões: O quê? Qual? Quando? Quem? Onde? Para quê? Como?

O seu relato é:

- Claro, minucioso e isento de posicionamentos;
- Complementado pelos princípios que orientam as ações, os motivos, os objetivos e as suas razões;
- Fundamentado em explicações teóricas, valores culturais, explicitando as causas das ações e suas contribuições, relevância e consistência;
- Estruturado de maneira que apresente alternativas de novos direcionamentos de sua prática;
- Outras observações sobre a experiência relatada.

Esse momento oportuniza às partícipes, individualmente, revisitarem, compartilhar e analisarem a sua prática docente.

A intersubjetiva dos pares refere-se à reflexão feita pelas partícipes colaboradoras para a análise da ação docente, no sentido de pedir esclarecimentos, fazer questionamentos em

relação a aspectos não contemplados no relato. O objetivo é contribuir com o processo reflexivo no sentido de uma maior conscientização da prática e das possibilidades de transformá-la.

Nessa perspectiva, esse momento seguiu o roteiro abaixo:

Descrever:

- Qual a série da turma descrita?
- Quantos alunos havia na aula?
- Quem escolheu o tema?
- Qual a matéria lecionada?
- Qual o conteúdo abordado na série?
- Qual o objetivo do conteúdo trabalhado?
- O que motivou a escolha do assunto?
- Considera o tema interessante? Por quê?
- Como organizou a sala de aula?
- Que atividades foram desenvolvidas?
- Como os alunos atuaram durante essa atividade?
- Como ocorreram as situações de aprendizagem?
- Os alunos gostam da sua matéria?
- Quais as formas de participação dos alunos? Foi como planejou? Por quê?

Informar:

- O objetivo foi atingido? Por quê?
- Quais os tipos de conhecimentos trabalhados? Por quê?
- Por que optou por esses conhecimentos?
- Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividades? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi construído, coconstruído? Por quê?
- Encontrou dificuldades em trabalhar esses conhecimentos? Quais?
- Encontrou dificuldades em estimular os alunos a efetivarem as situações de aprendizagem?
- A que atribui essas dificuldades em sua prática?

Confrontar:

- Considera que a mediação desenvolvida contribui para o desenvolvimento dos alunos, ou não? Por quê?

- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do contexto de ensino?
- Que conceitos e teorias embasam a sua prática docente?
- Qual a relação entre esses conhecimentos e sua prática para a formação dos alunos?
- Sente alguma dificuldade para desenvolver a mediação? Quais? Por quê?
- Como a aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade na qual vivemos?
- A sua forma de ensinar serviu a que interesse? Por quê?

Reconstruir:

- Mudaria a mediação dessa aula, ou não? Por quê?
- Que relação estabelece entre sua atividade prática atual e as anteriores?
- O que poderia fazer para melhorar a sua prática docente, nessa aula/atividade?
- Que proposta teria para atingir esse objetivo? Por quê?

A reflexão intersubjetiva refere-se à contribuição dada por cada partícipe enquanto integrante da investigação colaborativa. Esse momento do processo reflexivo permite às partícipes fazerem observações sobre as ações relatadas e contribuir para avanços tanto teóricos quanto no campo da prática que se efetiva na sala de aula. Implica analisar, confrontar, ampliar, (des)construir e (re)construir em parte ou no todo a ação docente.

Cabe ressaltar que durante o processo esses momentos reflexivos são trabalhados de forma hierárquica, porém são dialeticamente entrelaçados. Quando estamos refletindo, ao descrevermos, também informamos, confrontamos e, às vezes, reconstruímos nossas ações. A reflexão que realizamos não é estanque, mas em movimento.

O terceiro momento, o intrassubjetivo dos pares, consiste na reflexão relativa à contribuição de cada partícipe no processo colaborativo vivenciado. Compreende as observações acerca de ações estimuladoras do processo reflexivo. Para a sua efetivação, apresentamos o roteiro que se segue.

Durante os momentos do processo de reflexão, nas ações de:

Descrição:

- Solicito informações complementares;
- Retomo aspectos que ajudem na compreensão do que foi relatado;
- Evidencio contradições presentes no relato.

Informação:

- Solicito esclarecimentos sobre conceitos e princípios que orientaram a prática;

- Solicito evidências da relação entre as práticas e os princípios que as orientam;
- Complemento a discussão acrescentando outras evidências acerca dos relatos;
- Concordo com os argumentos apresentados, acrescentando outros;
- Discordo dos argumentos, quando necessário, apresentando e esclarecendo meu ponto de vista.

Confronto:

- Solicito esclarecimentos sobre a pertinência e importância do referencial teórico;
- Estimulo a identificação dos pressupostos teóricos e a relação com a prática;
- Acrescento à discussão os meus argumentos;
- Discordo dos argumentos, quando necessário, fundamentando meu ponto de vista;
- Solicito explicações sobre as causas dos fatos descritos.

Reconstrução:

- Coloco questões que auxiliam a ampliação das alternativas de mudanças na prática;
- Apresento algumas sugestões, evidenciando sua pertinência e importância para a consecução dos objetivos propostos.

Escuta:

- Escuto os pares com atenção;
- Respeito a vez de falar do outro;
- Contribuo para os partícipes aprenderem a escutar.

Espera:

- Espero minha vez para falar;
- Registro minha ideia para expressá-la no momento oportuno;
- Contribuo para os partícipes aprenderem a esperar.

Os roteiros que utilizamos durante o processo reflexivo seguiram em parte a mesma estrutura elaborada na pesquisa *Conhecendo e Construindo a Prática Pedagógica*, da base de pesquisa *Currículo, Saberes e Práticas Educativas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, acrescentando-se apenas questões referentes à especificidade de nosso estudo e outras dos estudos de Liberali (2008).

As Sessões Reflexivas foram gravadas em MP4 e transcritas na íntegra, tendo o cuidado para que nenhum detalhe fosse suprimido. Em seguida, devolvidas às partícipes para as devidas correções/alterações antes da redação final do texto.

Foram realizadas cinco Sessões Reflexivas, duas com Alga Marinha, duas com Água Viva e uma com Estrela do Mar, na sala do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências Sociais Aplicadas (NEPSA/UFRN), exceto uma que se efetivou no Colégio Salesiano Dom Bosco Natal/RN. As sessões tiveram a duração média de duas horas e meia.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O *corpus* de análise se constitui das informações obtidas por meio dos procedimentos metodológicos citados: Autobiografia de Formação, Ciclos de Estudos Reflexivos, Prática Docente, bem como o Processo Colaborativo e Reflexivo. A seguir, explicitaremos como essa análise se processou.

2.4.1 Autobiografia de Formação

As construções das Autobiografias de Formação se constituem em instrumentos importantes de análise, pois evidenciam aspectos concernentes à formação profissional e considerados relevantes para a compreensão desse processo. A análise adquiriu um contorno próprio em face das informações contidas nas autobiografias construídas por nós.

As produções escritas foram submetidas à análise com base nas teorizações de Ferreira (2006), Finger (1988), Souza (2005), Nóvoa (1995, 1988), Fontana (2005), Bueno (2003), Vygotski (2005) e outros autores que discutem a formação de professores, assim como a construção de autobiografias, em particular a autobiografia profissional.

Nessa perspectiva, a análise interpretativa foi realizada a partir de cinco grandes eixos: Formação profissional; Experiências vivenciadas; Motivos marcantes; Imagem construída; Profissão atualmente escolhida.

A formação profissional é vista como projeto único que engloba a formação inicial e a contínua, considerando essa formação um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos em que se inserem; e o da formação *in loco* de trabalho. (PIMENTA, 2005).

Essa perspectiva deve considerar uma reflexão sobre a formação inicial e suas relações com os diferentes fatores que contribuíram para a formação continuada.

As experiências vivenciadas se referem ao percurso de formação que influenciou no desenvolvimento profissional. Dizem respeito às diversas experiências formadoras articuladas aos diferentes tempos e espaços que foram sendo construídas durante a vida pessoal e

profissional, perpassando o tempo de formação inicial e o de contínuas aprendizagens institucionalizadas da profissão. (FERREIRA, 2006).

Os motivos marcantes relacionam-se aos fatores que nos fazem buscar o desenvolvimento profissional, os quais emergiram em resposta à condição de existência da atividade humana. Nessa perspectiva teórica, os motivos se originam da ação prática dos seres humanos, constituindo-se na força motriz psíquica que impulsiona o indivíduo para a realização da atividade. (LEONTIEV, 1978).

Outro aspecto importante a ser ressaltado na análise dos motivos marcantes está baseado na proposição de Vygotski (2005), que destaca a necessidade de conhecermos a motivação que nos leva a agir.

A imagem construída diz respeito à reflexão sobre os momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais, como condição necessária para que os professores se reconheçam como profissionais, evocando gostos, vontades, experiências importantes, comportamentos, os quais os identificam como professores. (NÓVOA, 1995).

Explicar os sentidos produzidos em relação à docência acerca da imagem construída baseia-se no fato de buscar entender o predomínio do sentido sobre o significado.

Por último, em relação à escolha pela docência, é preciso considerar o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Nesse sentido, a profissão docente como prática social complexa combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores.

Com base nesses critérios, a análise foi ilustrada por alguns *traits* considerados significativos sobre o processo de formação e construção da profissão docente em um movimento que sinaliza para apreensão da relação formação profissional e prática docente. Assim, buscou-se apreender as experiências vivenciadas por nós no decurso da nossa história individual acerca dos processos de formação profissional.

2.4.2 Ciclos de Estudos Reflexivos

As categorias de análise para a elaboração conceitual e reflexão sobre a sua aplicabilidade na compreensão da atividade prática foram feitas com base no estudo dos conceitos internalizados pelas partícipes acerca de professor e docência.

A análise teve como base os aportes teóricos que norteiam a investigação, mais especificamente os pressupostos do referencial teórico da abordagem sócio-histórica referente à formulação conceitual. (VIGOTSKY, 2009; GUETMANOVA, 1989; KOPNIN, 1978; FERREIRA, 2007, 2009).

A elaboração conceitual requer categorias que incluam o processo em sua totalidade, abrangendo as características dos diferentes estágios de formação desses conceitos, suas conexões internas, bem como a variedade e a complexidade de seu inter-relacionamento.

Nesse sentido, utilizamos as categorias de análise elaboradas por Ferreira (2007), conforme o Quadro 2:

QUADRO 2 – Categorias para análise conceitual

A descrição	A ação descritiva torna-se evidente com a enumeração dos atributos ou propriedades externas ao fenômeno, a fim de distingui-los. São incluídos todos os atributos do fenômeno sem que haja abstração entre os essenciais e os secundários. Estabelece vínculos factuais que se revelam na experiência imediata. Há uma predominância do conteúdo em relação ao volume. Seu objetivo é descrever o melhor possível, com maior plenitude e exatidão, os atributos dos fenômenos, transmitindo uma imagem sensório-perceptiva do fenômeno mediante uma representação criadora ou reprodutiva.
A caracterização	Na ação de caracterizar, usa-se também o procedimento lógico da enumeração, a partir da abstração de alguns atributos ou propriedades essenciais que distinguem os fenômenos. As abstrações desprendem-se dos elementos perceptivos, porém seu volume apresenta um grau de generalidade restrito às singularidades.
A definição	A ação de definir consiste em um procedimento lógico através do qual se revela o conteúdo do conceito ou se estabelece o significado do termo. É abstrair os atributos ou propriedades essenciais e necessárias para distinguir um fenômeno dos demais, sem esgotar todas as suas propriedades, aspectos e relações.
A conceituação	Essa ação compreende o universal, essencial e necessário no fenômeno. Abrange os atributos ou propriedades essenciais e necessárias, os nexos e relações que constituem a essência dos fenômenos, contendo, ao mesmo tempo, a singularidade, a particularidade e a universalidade, isto é, conteúdo e volume.

Fonte: Ferreira, 2007, p. 64-66.

Além dessas categorias, tomaremos como referência de análise a arqueologia dos conceitos em estudo – professor e docência –, particularmente os enunciados³ por nós elaborados.

2.4.3 Prática docente

As categorias para análise da prática docente foram elaboradas tendo como referência os estudos de Azzi (2005) e Schmido, Ribas e Carvalho (1999). Desse modo, consideramos três categorias: prática docente repetitiva, prática docente heterogênea e prática docente reflexiva crítica.

QUADRO 3 – Categorias de análise da prática docente

Prática docente repetitiva	O conhecimento efetiva-se de forma fragmentada e dissociada da unidade teoria e prática. As ações são desenvolvidas com base na repetição de atos e têm como esquemas principais do comportamento cotidiano a espontaneidade, a imitação, o pragmatismo, isto é, uma dimensão prática utilitária voltada para a satisfação das necessidades imediatas. Nela, não há espaço para reflexão, nem para criação do novo, pois a prática do professor segue a rígida burocracia escolar.
Prática docente heterogênea	É a que abrange características como a repetição dos atos, o espontaneísmo, a busca de solução imediata para as situações-problemas, assim como momentos de reflexão, seja da modalidade técnica, prática ou crítica, como também a preocupação em interagir com os alunos, as mudanças qualitativas, o aprofundamento do conhecimento, a renovação e a transformação da atividade docente.
Prática docente reflexiva crítica	Está fundamentada na prática social. As ações são desenvolvidas por meio de processo consciente de produção e autocriação que permite ao professor enfrentar novas necessidades, novas situações. Não há dicotomia entre teoria e prática, tendo como preocupação produzir mudanças qualitativas, aprofundar o conhecimento crítico da realidade, buscar a renovação, mudanças e transformação, implementar novos valores que ajudem a dar novo rumo à prática docente.

Fonte: Adaptado de Azzi (2005) e Schmido, Ribas e Carvalho (1999).

³ Empregamos o termo “enunciados” (orais e escritos), “que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras”, com base na perspectiva de Bakhtin (2003, p. 261).

2.4.4 O processo colaborativo reflexivo e crítico

As Sessões Reflexivas constituíram a ferramenta mediadora que possibilitou a análise das práticas de sala de aula expressas por meio da Observação Colaborativa. A análise teve como parâmetro a classificação adotada por Liberali (2008), que considera como modalidades de reflexão a técnica, a prática e a crítica, complementadas pelas ações (descrever, informar, confrontar e reconstruir) vivenciadas nos três momentos do processo reflexivo (reflexão intrassubjetiva, intersubjetiva dos pares e intrassubjetiva dos pares).

A reflexão técnica é sustentada pela eficiência e eficácia do conhecimento para alcançar determinados fins, sem que estes estejam abertos à crítica ou à mudança. Liberali (2008, p. 32) aponta:

A reflexão técnica é marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria. Embora em situações de reflexão técnica haja uma tentativa de refletir a partir da análise de ações por meio da sua avaliação frente a teorias, em geral, o comum é uma tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos às ações, sem que haja um real entendimento prévio das mesmas.

Nesse caso, a preocupação do professor está baseada na apresentação ou exemplificação de conceitos e na sua apropriação para uso prático.

A reflexão prática tem como propósito compreender os fatos ocorridos na sala de aula, buscando soluções práticas para eles baseadas nas experiências vivenciais, sem o devido respaldo teórico.

Essa forma de entender a reflexão voltou-se mais para a realidade concreta dos praticantes, para a sua compreensão e transformação. Contudo, em certos casos, gerou uma ênfase demasiada em aspectos funcionais, ou seja, centrou-se na ação e na busca de soluções práticas para problemas isolados, por meio da pura troca de experiências [...]. (GOODMAN *apud* LIBERALI, 2008, p. 36).

Essa forma de reflexão não considera o contexto mais amplo em que os fatos ocorrem. A reflexão crítica traz no seu bojo características tanto da reflexão técnica quanto da prática. Tem como foco central as interconexões entre as ações práticas e os contextos histórico-sociais mais amplos, possibilitando, no caso dos professores, maior autonomia e emancipação.

Segundo a autora, os professores, ao refletirem criticamente, passarão a ser compreendidos e a compreender-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade. A reflexão crítica, portanto, implica a transformação da ação. (LIBERALI, 2008).

Para que se efetive a análise no processo de colaboração crítica, sintetizamos as características que consideramos essenciais, a partir dos estudos de Ferreira e Ibiapina (2011), tais como:

- Os conhecimentos produzidos na interatividade, oportunidade para professores e pesquisadores expressarem suas ideias e compartilharem significados;
- O engajamento no diálogo sem, contudo, ameaçar o direito do outro de expressar opiniões, concordar e discordar de ideias expostas. Todos têm o direito de questionar, inferir nas opiniões ditas e solicitar esclarecimentos;
- Os argumentos de ideias com base no compartilhamento de noções comuns e adequadas às práticas;
- Considerar os valores que cada um traz para a discussão, pois, nas interações em que predomina a partilha entre os pares, a negociação de sentidos é complexa e contraditória porque envolve entendimentos que nem sempre são compartilhados por todos, precisando, por essa razão, negociar sentidos que, geralmente, são contraditórios;
- Desenvolver pensamentos e posturas críticas torna os professores mais conscientes no seu agir, contribuindo para a superação dos problemas políticos, econômicos e sociais;
- Utilizar diálogos críticos e argumentativos a respeito da partilha de experiências de ensino e de aprendizagem em que a linguagem crítica medeia a apropriação de aspectos teóricos que se vinculam aos problemas cotidianos vividos pelos professores;
- Mobilizar e questionar situações e recursos de maneira que os conflitos e contradições impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo dos envolvidos na formação, considerando e valorizando o presente, o passado e a realidade histórica que os cercam e, principalmente, vislumbrando o vir a ser;
- Colaborar em prol do aumento das potências individuais, aumentando o poder de existência de todos os envolvidos, de modo que sentimentos, emoções e paixões não coloquem uns contra os outros, vindo a prejudicar o estudo;
- Criar possibilidades de afastar obstáculos que impeçam o pleno exercício da potência de professores e pesquisadores para agirem em situações de estudo, pois, quando eles,

conjuntamente, concordam entre si, unem suas forças e adquirem mais poder para a realização de um objetivo comum.

Para proceder a análise do processo não colaborativo diante das interações ocorridas, elegemos parâmetros que contribuíram para selecionar o *corpus* analítico composto de enunciados que evidenciam esse fenômeno :

- Não houve negociação de sentidos e o compartilhamento de significados;
- Não houve o diálogo entre as partícipes, fazendo avançar os sentidos enunciados, predominando, às vezes, ideias do conhecimento empírico;
- Não houve emergência de conflitos cognitivos e afetivos, tampouco a superação deles;
- Não houve compartilhamento de significados, isto é, a predominância de diálogos em que ocorre somatório de vozes individuais e não articuladas a um objetivo comum;
- Ausência ou diminuição de relações hierárquicas, levando as partícipes a aceitarem a palavra daquele que no momento do enunciado parece deter o poder de comunicar suas ideias e de fazê-las aceitarem sem provocar questionamentos;
- Surgimento de conflitos que trazem à tona contradições próprias do agir docente, o que não promove a negociação, tampouco a expansão daquilo que está sendo posto em negociação (a significação, sentidos).

Com base nas categorias expostas, elaboramos um processo de compreensão que permitiu identificar quando nas interações desenvolvidas na pesquisa houve predominância ou não da colaboração crítica, isto é, destacamos na análise enunciados que denotam quando ocorre ou não a predominância da colaboração crítica, configurando, assim, o processo colaborativo das práticas em estudo.

A rota que seguimos para contextualizar os procedimentos explicitados neste capítulo serviu como parâmetro interpretativo para analisar os capítulos posteriores.

Nesse sentido, no próximo capítulo, passaremos à análise de nossos percursos de formação profissional.

3 NÓS, AS PROFESSORAS

Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. (FREIRE, 1996, p. 33).

Tomando como base os princípios norteadores da pesquisa colaborativa, a análise das autobiografias narradas por nós integra-se em um movimento que repensa os processos formativos como trabalho de reflexão crítica sobre os percursos de vida, em que a presença dos sujeitos implicados nessa formação se torna inevitável. (NÓVOA, 1988). Desse modo, “a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor de seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. (NÓVOA, 1988, p. 117).

Essa abordagem, por desencadear a reflexão crítica sobre os processos de formação, oportuniza aos professores assumirem o estatuto de atores da sua própria formação.

Concordando com Fontana (2005), quando se refere às histórias de vidas, podemos dizer que refletir sobre a profissão docente, analisando como cada uma de nós se sentia e se afirmava como professora, é construir as diversas etapas da carreira. Investir nessa perspectiva formativa é desvendar, ao mesmo tempo, a história da nossa formação e sua interferência em nossa prática docente. Nessa direção, pontuaremos as experiências, os conhecimentos, as realizações, os sonhos, as dinâmicas e as reflexões construídas no decorrer do nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

3.1 QUEM SOMOS NÓS

Quem de nós se submete a explorar o inexplorado e infinito mar de águas azuis com seus tesouros, que é o nosso eu? Apresentamos a seguir, de forma geral, as nossas individualidades/subjetividades, caracterizando as nossas experiências individuais e coletivas vivenciadas no percurso da formação docente.

3.1.1 De um braço partido, nasce um novo organismo

Estrela do Mar



Minha mãe teve pouco acesso à escola, mas sempre desejou ser professora, então quando eu nasci ela transferiu para mim esse desejo, quando eu fui pela primeira vez à escola fiquei encantada com aquela professora com o batom bem vermelho, lendo belos contos de fada para uma classe em total silêncio, todos viajando por aquele mundo encantado; tínhamos medo de piscar os olhos e perder o encantamento daquele momento. Então, entendi o desejo da minha mãe. E desde essa época que

alimentei esse sonho.

Eu morava em Macau interior do RN. Vim para Natal cursar o Ensino Médio científico, pois quem fazia o científico tinha mais possibilidade de ingressar na UFRN.

Iniciei o curso de Pedagogia na UFRN em 1978. Nessa época, o país passava pela efervescência dos movimentos sociais e em especial o movimento universitário, pois se iniciava o processo de abertura política e a volta da democracia, consequentemente a eleição para o Diretório Central dos Estudantes.

Discuti e participei da formação da chapa Aroeira, que tinha como presidente Moisés Domingos, da eleição do DCE, como também da formação do Diretório Acadêmico de Pedagogia e da formação do Partido dos Trabalhadores.

Em sala de aula, recebi influência de alguns professores (Eva, Otávio e Basília) recém-chegados do mestrado trazendo novas concepções de ensino-aprendizagem, inserindo no currículo reflexões sobre o posicionamento sociopolítico do pedagogo e o seu papel na sociedade; mostrando que não existe neutralidade nos conteúdos nem na prática pedagógica. Era realmente um período contraditório, pois, ao término da aula de Eva, que era numa linha progressista, entrava o professor Guará, que era um militar reacionário que defendia a ditadura militar.

Nesse contexto tomei decisão em favor dos menos favorecidos; estudar ainda era a grande possibilidade de ascensão social para as camadas de baixa renda. Daí a grande importância do orientador educacional na reflexão dos problemas sociais, conscientizando os alunos sobre problemas brasileiros e buscando soluções para as questões políticas do nosso país. Ser estudante universitário nessa época era pertencer à elite cultural de um país, porém tínhamos o dever de transformar esta sociedade, éramos responsáveis por uma sociedade mais justa e igualitária. Estudante que não se envolvesse em política era alienado, reacionário e muitas vezes discriminado.

Durante a minha participação no D.A. de Pedagogia viajei para Bahia na delegação do Rio Grande do Norte para receber Paulo Freire que voltava do exílio para o Brasil com direito de expor suas ideias sem repressão. Lembro-me que no curso de Pedagogia não se falava de Paulo Freire, pois era proibido pela ditadura militar, e eu consegui comprar um exemplar da *Pedagogia do Oprimido* para discutir com os colegas e entender os motivos que levaram ao exílio, e quanto mais lia mais descobria o prazer de ser educadora e quanto eu podia contribuir na minha profissão para as transformações sociais. A cada momento, eu tinha mais certeza da importância que era ser professora nesta sociedade.

Neste contexto, ingressei numa escola particular religiosa para trabalhar como alfabetizadora, sendo o meu primeiro emprego, era uma turma de 25 alunos numa faixa etária entre cinco e seis anos. Sem que ninguém da Escola tomasse conhecimento, eu usava a cartilha o Sonho de Talita (obrigatória) para que os alunos fizessem as atividades de casa e na sala de aula desenvolvia com minha pouca leitura o método proposto por Paulo Freire. Em seis meses, todos os alunos leram textos. Foi um sucesso.

Outra experiência valiosa como aluna foi a minha participação no *Projeto Rondon*, que proporcionava ao aluno universitário o exercício da experiência profissional em outro estado do Brasil, momento em que pude exercer o papel do pedagogo na sociedade, preparando curso de capacitação

em Alfabetização para professores do interior de Minas Gerais, ministrando palestra sobre a Educação do Excepcional e muitas outras palavras.

A cada uma destas experiências eu percebia minha evolução e o meu crescimento profissional, todas as minhas vivências acrescentaram e contribuíram para minha vida profissional.

O curso de Pedagogia era dividido em Fundamentos da Educação, Ensino Profissionalizante e Formação Complementar. O Ensino Profissionalizante era dividido em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. O aluno no 5º período teria que fazer sua opção. Eu optei por Orientação Educacional e passei a fazer parte da ASSOERN – Associação dos Orientadores Educacionais como socioaspirante e após minha formatura me tornei sócia e membro da referida associação. Ser parte da diretoria foi um fato marcante na minha vida, pois me fez compreender a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois acredito que é pensando na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar, reavaliar e replanejar as novas ações pedagógicas.

A minha primeira experiência pedagógica como orientadora educacional foi na Escola Estadual Winston Churchill como serviço prestado. Neste período, o orientador educacional dava aula de orientação profissional ou de assuntos do interesse do aluno, foi muito difícil, pois o diretor da escola era um militar e impedia que os orientadores fizessem atividades que extrapolassem a sala de aula, como: murais, entrevistas, seminários, exposições... ou qualquer expressão que levasse à organização de grupo. E eu ficava muito frustrada, porém aprendi a ser cautelosa e acabava fazendo tudo que queria. Quando era chamada a atenção, justificava a importância do trabalho e enfocava que não sabia desta proibição.

Com seis meses meu contrato encerrou, então arranjei outro contrato. Agora fui trabalhar no Instituto Kennedy como professora da escola de magistério, era tudo que eu queria, pois já tinha experiência no *Projeto Rondon* e adorava trabalhar com professores. Aqui eu aprendi muito, pois a escola era muita tradicional, e eu tinha tido uma formação, digamos assim, progressista. Também havia um conflito de geração entre os professores, consequentemente as ações pedagógicas divergiam bastante. Os professores novos eram maioria e estavam ingressando no quadro de professores do Rio Grande do Norte. Constantemente, havia reuniões para tratar da postura dos professores do Kennedy, pois professor não podia ter bom relacionamento com aluno nem participar de discussões com alunos sobre didática e prática democrática. O professor tem que ser autoritário, pois o aluno não sabe lidar com a liberdade.

No ano seguinte, 1984, soube que a Escola Estadual Berilo Wanderley tinha aberto o curso de magistério, então me transferi para esta escola que me encontro até hoje.

Nesta escola, pude me realizar profissionalmente, pois tudo favorecia para que isto acontecesse: o corpo docente, a direção, todos tinham tido formação semelhante e pensavam em construir uma escola diferente, uma escola em que o aluno e o professor fizessem uma reflexão crítica sobre sua formação, sobre sua prática pedagógica e principalmente sobre o compromisso de educar a classe menos favorecida. Só assim poderemos construir uma sociedade mais livre e igualitária.

Hoje, trabalho como professora em várias instituições e me vejo como uma excelente professora, preocupada com a aprendizagem dos alunos, sempre descobrindo novas formas de envolver o aluno para novas descobertas, novos conhecimentos e também muito preocupada com o desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, sou respeitada pelos meus pares por possuir o saber na minha área de conhecimento, como também pelo senso de responsabilidade, dedicação com os alunos e comunidade escolar e continuo com os mesmos ideais de construir um mundo melhor; acreditando que faço a minha parte para que possamos um dia ter uma sociedade justa.

Se tivesse que escolher uma nova profissão talvez fosse médica, pois teria possibilidade de ajudar muitas pessoas, conscientizar para a saúde e qualidade de vida, ganhando um salário melhor, estudando e trabalhando menos, tendo mais tempo para mim.

Hoje estou com 25 anos de experiência profissional, sou aluna do mestrado em Educação, participo da base de pesquisa *Currículo, Saberes e Práticas Educacionais* e quero investigar a problemática da ATENÇÃO em sala de aula, por entender que a atenção é uma variante importante para a aprendizagem humana.

3.1.2 A busca pelo equilíbrio vital

Alga Marinha



Eu tenho 45 anos, casada, professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual e municipal de Natal /RN. O relato abaixo tem como objetivo apresentar meu processo de formação profissional e experiências vividas ao longo dos anos que marcaram e contribuíram para a profissão que hoje exerço.

Minha formação profissional (formal) começou nos anos de 1979 a 1981, quando iniciei o curso secundário de Habilitação de Magistério para 1º Grau (com habilitação para ser professora de Ensino de 1º Grau de 1ª a 4ª série), conferido pelo Colégio Nossa Senhora do Carmo, em Parintins – Amazonas. Era uma escola católica, dirigida por irmãs da congregação Filhas da Caridade, com professores da rede estadual de ensino. Depois, em 1982 fiz um acréscimo com a Habilitação para o Magistério, para ensinar alunos da 5ª e 6ª séries do 1º Grau na área de Letras (Língua Portuguesa, Inglesa e Educação Artística), conferido pelo Colégio Batista de Parintins (AM), uma escola particular, dirigida pela Igreja Batista da cidade.

É importante salientar por que fiz habilitação para o magistério. Primeiramente porque na época não havia nenhuma universidade na cidade, apenas dois cursos de Ensino de Segundo Grau. No Colégio do Carmo se optaria por Magistério ou por Contabilidade. Na Escola Batista também só havia o Magistério. Somente alguns anos mais tarde é que chegou o Científico. Se quisesse fazer um curso diferente, teria que viajar para Manaus ou Belém, que eram as capitais mais próximas. Ou tentar uma vaga na Escola Técnica Federal de Manaus.

Em segundo lugar, meu pai era empregado de fazenda de gado, com pequenos recursos para me manter na capital. Além do mais, eu tinha uma relação difícil com os cálculos. Porém, observando a habilidade de liderança que tinha nos estudos de primeiro grau, pois sempre era líder de classe, assumia aulas quando o professor pedia para tomar conta da classe, etc., não vi outro caminho, senão ingressar no Magistério.

Por outro lado, minha cidade pobre do jeito que era, sem fábricas, sem indústrias, sem produção, sem perspectiva para o futuro. Aliás, o aluno tinha os seguintes caminhos: estudar para ser técnico em contabilidade do comércio da cidade, fazer magistério e tentar uma vaga nos concursos públicos, ser comerciário, ou se ligar à igreja e trabalhar em algum órgão dela, casar e ser dona de casa, morar no interior e passar a ser agricultor ou tomar conta dos terrenos dos ricos, ou se quisesse fazer uma faculdade, viajar para Manaus, morar na casa do estudante ou casa de parentes, enfrentar as adversidades de uma cidade de pedra e continuar o estudos.

E o que fiz? Terminei os estudos já citados. Consegui um emprego na entidade ligada à igreja, chamada Movimento de Educação de Base – MEB, entre os anos de 1982 a 1985. Essa entidade foi espaço de aprendizagem de grande valor para minha formação profissional. Lá, pude conhecer as ideias de nosso querido Paulo Freire. Pude fazer cursos de conjuntura nacional, encontros com pessoas de outros estados ligados ao MEB (Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Brasília). Tive experiências com as comunidades ribeirinhas. Foram anos de muita riqueza na formação intelectual e cultural e na tomada de consciência crítica diante da problemática brasileira.

Mas conheci minha alma gêmea e com 22 anos casei, tive a primeira filha e não pude viajar para Manaus para tentar uma faculdade. Fiz concurso público para professor de Língua Portuguesa na rede do Estado do Amazonas e comecei a lecionar.

Para continuar minha formação é preciso falar de como vim parar no Rio Grande do Norte: meu marido era (e é ainda) bancário do Banco do Brasil, era também na época professor de contabilidade do Colégio do Carmo. Além do mais, éramos militantes de partido de esquerda.

Quando Collor assumiu o governo, disse que iria acabar com os “marajás” do Banco do Brasil. Mas, na verdade, perseguiu todos os que eram militantes do PT, PCdoB e PDT, que foram um a um sendo transferidos. A proposta era “pedir transferência para qualquer lugar do Brasil, ou pedir as contas”. Ficamos com a primeira opção, mas com uma ressalva: se tivermos que ir, iremos para um

lugar onde possamos estudar, crescer culturalmente e onde nossos filhos pudessem ter mais oportunidades do que aquelas que, pelas circunstâncias em que viviam nossos pais, nós não pudemos tê-las quando adolescentes. Então, optamos por Natal, devido aos comentários positivos a respeito da cidade.

No ano de 1991, chegamos a Natal, sentindo-nos exilados em nosso próprio país. Os primeiros anos foram de muitas saudades. Mas buscamos continuar a formação.

Eu e meu marido tentamos várias vezes a Universidade Federal, mas devido às nossas bases serem fraquíssimas em Matemática, Física e Química, e até Biologia, não logramos êxito. Tínhamos boas notas nas demais matérias, mas não conseguíamos passar no ponto de corte nas referidas disciplinas. Então, para não perder tempo, fomos para a faculdade particular.

No ano de 1997, fui graduada em Licenciatura em Letras – Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Potiguar – UNP, Natal/RN, tendo recebido o certificado de Láurea da turma concluinte, com média 9,24. Isso foi um motivo de alegria interior, porque eu me esforçava muito. Por outro lado, eu vinha do interior de uma região considerada fraca em relação ao ensino formal universitário. Além do mais, eu lecionava pela manhã, à tarde e estudava à noite. Além disso, ainda tinha que cuidar dos meus três filhos pequenos e enfrentar muitas dificuldades financeiras (sempre as enfrentamos, mesmo tendo vários empregos).

No curso de Letras, sempre me dediquei. Lia bastante, amanhecia fazendo trabalhos, tentava captar o máximo. Conheci professores que me incentivaram, que valorizaram o esforço que eu fazia e aqueles que também passavam sem deixar marcas. Tive oportunidades de fazer seminários, fazer cursos, participar de encontros, congressos, estágios.

Entre os anos de 1993 a 1996 fiz um curso de Inglês, mas ficou incompleto. Depois, fiz no CCAB/Natal RN, entre os anos de 1996 a 2000, o curso completo de Inglês.

Este ano de 2008, mais especificamente no mês de julho, concluo uma especialização em Formação Docente para o Ensino Superior pela FACEX – Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte.

Na realidade, comecei essa especialização em 2003 e não pude dar conta para concluí-la na época porque eu coordenava uma escola privada pela manhã, lecionava na rede municipal à tarde e na rede estadual à noite. Negociava com a escola os dias de ir para a aula. No final, não aguentei. Tive que trancar o curso. Ano passado, pedi para sair da escola particular. Organizei meu horário e estou em fase de conclusão do curso, após cinco anos.

Considero o curso bom, pois nos dá uma visão de que estudos são necessários para exercermos uma função de professor de nível superior. Contudo, penso que falta mais. Todavia, não posso deixar de relatar a oportunidade de ter conhecido professores competentes que nos oportunizaram maior conhecimento: como professora Carmozi, Aiene, Rita Diana, Helena Mabel, que, em 2003, me mostrou um pouco do que seria a tão sonhada Universidade Federal, quando tentei mestrado, sendo aprovada na prova escrita, embora sem lograr êxito no projeto, e a querida professora Salonilde, exemplo de simplicidade, de sabedoria e competência que me deu oportunidade para fazer parte de uma base de pesquisa na Universidade Federal.

Acho que este ano o meu caminho foi retomado de forma mais madura com a entrada na base de pesquisa. Estou muito contente com esse estudo. Penso poder colaborar, compartilhar, me empenhar e com tudo isso aprender e encontrar também uma direção na minha formação intelectual e profissional.

Vale salientar que todo o percurso vivido por mim contribuiu para minha atuação como profissional da educação.

Penso que a minha experiência no processo de ensinar e aprender começou muito antes de eu ingressar no curso do Magistério, pois quando tinha 12 anos, logo após a minha primeira comunhão, fui convidada para ser catequista de crianças entre 7 e 10 anos. Eram alunos que recebiam as primeiras orientações sobre os ensinamentos da Igreja Católica.

Quando fiquei adolescente fui coordenar um grupo de 20 jovens da paróquia da Catedral de minha cidade; continuava com a catequese e passei a ministrar curso de batismo para pais e padrinhos que almejavam batizar suas crianças. Além de acompanhar retiros de jovens, dando palestras e orientações religiosas.

Com 17 anos, tive que assumir a coordenação geral da pastoral jovem da Catedral. Aproximadamente 300 jovens pertenciam a essa Paróquia, divididos em vários grupos menores. Os

encontros – como eram chamados – ficavam sob a minha responsabilidade para coordenar e administrar junto a uma equipe de outros jovens. Fiz esse trabalho por vários anos.

Lembro-me que entre 1979 e 1981, com 16, 17 anos prestei serviços no PRÓ-GENTE, órgão ligado à FEBEM, dando reforço de Português, Matemática e cidadania para adolescentes.

Depois, entre 1982 e 1985, trabalhei no Movimento de Educação de Base – MEB – Parintins (AM), como assistente Educacional, na função de supervisora, junto às comunidades rurais, dando cursos, palestras, assessorando encontros comunitários e outras atividades que envolvessem educação, comunidades de base, saúde, cidadania, religiosidade, valores morais, etc. Nessa época fazia programa radiofônico na Rádio Alvorada de Parintins, como forma de orientar as comunidades ribeirinhas.

Nos estudos secundários, muitas experiências foram importantes, pois foi aí que tive oportunidade de entrar em contato com escola e aluno na função de professora estagiária. Dentro de mim e no meu agir eu já demonstrava aptidão para professor. Às vezes, eu assumia a classe para os professores. Sempre liderava atividades e mantinha a classe organizada, pois ser líder de classe durante vários anos de estudo deu base para a minha formação profissional. No Ensino de 2º Grau fui um ano presidente do grêmio estudantil.

No terceiro ano do segundo grau estagiei no Colégio Nossa Senhora do Carmo, dando aula de Inglês, Português e Ensino Religioso para alunos da 5ª série. Depois fiquei dando aula de Religião e substituí uma professora de Inglês por alguns meses.

Quando fiz o Adicional de Letras, no Colégio Batista de Parintins, eu pude ter experiências como estagiária, com alunos das outras séries (5ª a 8ª séries). Nunca tive problemas com domínio de classe e sempre me saía bem no domínio do conteúdo. As relações com os alunos também eram boas.

Após concluir os estudos secundários, fiz concurso público e fui aprovada para exercer o cargo de professor de Língua Portuguesa, Inglesa e Educação Artística para alunos de 5ª e 6ª séries na rede pública estadual. Penso que os estudos realizados durante o ensino secundário foram importantes demais para a minha formação.

No curso de Letras muitas ações ajudaram na minha atuação profissional, tais como: fazer exposições orais na sala, em seminários; dar embasamento para o estudo da língua, incentivo de muitos professores, oportunidade de estágio. Conhecer teóricos da educação, da linguagem. Por outro lado, por ser uma universidade particular, sempre lidei com a dificuldade em relação à questão financeira. Ter que reivindicar desconto, bolsa, etc. Não ter dinheiro para comprar livro, não poder participar de um determinado congresso por causa do financeiro.

A falta de tempo para estudo também foi um fator que sempre me preocupou no Ensino Superior. Nem sempre podia estudar como gostaria. E penso que continua sendo assim até agora. Fazemos nossos estudos sempre às pressas, tendo que sacrificar outros afazeres, o lazer, a família, se quisermos conseguir alguma coisa.

Na especialização, como já citei, o tempo, as dificuldades financeiras são os maiores fatores que dificultam a atuação profissional porque vontade não falta em mim para ser o profissional competente. Sempre estou lendo, estudando, revendo minha prática e minhas bases para poder atuar de modo eficaz e eficiente.

Tenho consciência de que aprender a aprender, aprender a ser e aprender a conviver, como escreve Delors (2003), são bases para o profissional e o estudante. Se não tivermos consciência de que isso precisa acontecer constantemente no processo de nossa formação e, acima de tudo, se não a executarmos, o ensinar e o aprender ficam vagos e difíceis.

Como já citei anteriormente, a conjuntura de minha cidade e as aptidões que desenvolvi desde criança me levaram a tornar-me professora.

- Ensinar e aprender;
- Facilidade de me expressar oralmente e por escrito;
- Ter habilidade para liderar, orientar, ensinar, organizar e estimular situações de aprendizagem;
- Paciência para ensinar alguma coisa a alguém;
- Necessidade da minha cidade;
- Retribuição à escola o que dela aprendi;
- Ter segurança, estabilidade financeira e profissional;
- Gostar de trabalhar com atividade que envolva a língua, a linguagem e a literatura;
- Ter como gerenciar e dirigir a minha própria vida profissional e financeira;

- Contribuir com a melhoria na sociedade a que pertencço.

A imagem que tenho de mim mesma: penso que sou uma professora muito especial. Sou dedicada, responsável, consciente do meu papel na escola e na sociedade. Tento fazer o melhor possível e me preocupo quando o aluno não está aprendendo, ou quando está faltando aula.

Sou autodidata. Estudo sempre o conteúdo para ministrar a aula. Além do mais, me preocupo com minha formação, sempre que posso faço algum curso, estou lendo periódicos, livros que possam dar embasamento teórico e facilitar a minha prática.

Procuro diversificar os recursos, ajudar na autoestima do aluno, nas orientações para as boas maneiras, na consciência quanto aos valores morais e à ética. Não admito que os alunos tenham comportamentos inadequados na sala de aula, procuro manter a ordem, a disciplina.

Procuro, na sala de aula, deixar claro nosso objetivo. Os meus e os dos alunos. Se tivermos isso claro, a relação entre aluno e professor transcorre de forma tranquila. Deixo claro que a base de tudo é respeito que se tem um para com o outro.

Por outro lado, sempre que possível tento manter bom relacionamento com os colegas, com a equipe técnica e direção. Embora nem sempre concorde com algumas posturas. Tento ser discreta, cuidadosa na relação com o colega, pois não me sinto bem em entrar em desacordo com alguém.

Ensinar algo a alguém é aprender com esse alguém. A vida de professor é uma eterna troca, partilha. Quem o faz direito tem a ganhar como pessoa e como profissional. Não me permito ver como professor relapso, mesmo ganhando um salário injusto. Através do meu ato de ensinar e aprender com aluno não permito que alguém possa dizer que não fiz meu trabalho dignamente.

Por fim, me vejo como profissional da educação que constantemente reflete sua prática e a transforma sempre que necessário para haver melhor aprendizagem, pois além do conteúdo de ensino preestabelecido nos currículos, há necessidade de o professor possuir um conjunto de saberes que abrangem o mundo, a didática, os temas transversais, a formação, a troca de experiências com os colegas, os conhecimentos científicos, as informações da atualidade, etc.

Sinto-me responsável pelo todo da escola. Não espero que alguém venha me dizer para fazer algo a fim de resolver os problemas, mas se percebo, já procuro soluções e ajo de forma a melhorar. Isso porque me sentiria mal se alguém viesse dizer que meu trabalho está a desejar.

Eu ainda gostaria de ser professora. Existe uma realização intersubjetiva e intrassubjetiva. A minha realização depende da realização e do aprendizado do outro. Mas não gostaria mais de ser professora de alunos do Ensino Fundamental, gostaria de experimentar o Ensino Superior. Isso forçaria maior aprofundamento. Eu teria que me debruçar mais sobre o ensino, a pesquisa, a extensão. Exigiria de mim mais habilidade e competência profissional. Acrescentaria mais experiência à minha prática pedagógica, já que passei por quase todos os níveis de Ensino.

Por outro lado, tenho uma vontade, ainda que distante, de ser pedagoga. Penso que tenho bastante habilidade para isso. Tenho experiência de sete anos de coordenação escolar e percebi durante esse tempo que essa seria outra atividade em que me sairia bem.

Mais distante ainda, poderia ser psicóloga. Dentro de cada professor existe um ouvidor, um conselheiro, um conhecedor de comportamento humano e alguém que tenta solucionar problemas de ordens comportamentais, emocionais, com fins de melhorar a atuação na sociedade. E assim eu me vejo. Todavia, teria que fazer vestibular. E aí me sinto despreparada para enfrentar Matemática, Física e Química e concorrer com os mais jovens que vêm de cursos isolados.

E se um dia nada disso der mais certo, quem sabe ser uma promotora de eventos sociais e culturais, pois durante os anos de coordenadora, organizei e animei festas, missas, formaturas, aniversários, cursos, etc.

3.1.3 O mergulho

Sereia do Mar



Eu sempre fui uma pessoa que gostei muito de estudar. Eu via nos estudos o caminho para vencer na vida e procurava nas aulas e em casa aproveitar o máximo possível acerca dos conhecimentos transmitidos na escola.

Eu sempre fui uma aluna que nas avaliações tirava notas boas, quando isso não ocorria ficava muito chateada. Isso me impulsionava para estudar mais. Como a condição dos meus pais não permitia que eu me deslocasse para a capital, fiz o meu primeiro curso secundário de técnico em contabilidade na cidade em que morava. Angustia-me muito porque o curso não preparava para o vestibular, era um curso técnico para trabalhar em escritório. Eu sabia que as oportunidades de trabalho eram poucas em vista do número reduzido de escritórios existentes na cidade.

Apesar disso, eu gostava do curso e em alguns momentos eu ensinava na própria sala de aula para os colegas acerca do conteúdo trabalhado pelo professor quando eles tinham dúvidas. Eu achava muito legal, pois todos ficavam muito atentos e aprendiam. Diziam que eu explicava melhor do que o professor. Penso que aqui já iniciava a minha carreira de professora, embora não tivesse consciência disso. A escola em que estudava se chamava Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição; nessa escola, eu estudei o meu Ensino Fundamental e até o segundo ano do Ensino Médio, pois com muita luta consegui com os meus pais me mudar para a capital.

Em Teresina, fui morar com três primos para dar continuidade no curso de técnico em contabilidade. Estudava à noite em uma escola próxima da casa em que morava para conter gastos e evitar pagar condução. Já tinha dado um passo em minha vida, estava morando na capital e embora dando continuidade no curso eu tinha uma nova perspectiva em relação ao emprego e ao vestibular. Passei um semestre batalhando uma bolsa para fazer cursinho.

No segundo semestre ingressei no cursinho e apesar de ter virado muitas noites de estudo não consegui passar no vestibular. Para mim foi uma tristeza. No ano seguinte, comecei a estagiar em um escritório de contabilidade e passei apenas três meses porque não recebia pagamento. Aqui já não morava mais com meus primos.

Foi então que a minha mãe resolveu mandar a minha irmã mais nova e a mais velha para morarem comigo e estudarem. Como as minhas irmãs iam estudar na Escola Normal Oficial Antonino Freire, escola de formação de professores, resolvi também fazer o mesmo. Segundo a minha mãe, era o melhor caminho para filho de pobre, pois o curso oportunizava ingressar mais rápido no mercado de trabalho.

O primeiro ano na escola para mim foi muito chato, pois era uma repetição do primeiro ano de contabilidade comum a todos os cursos considerados técnicos. Aqui, mais uma vez, ensinava os meus colegas de sala, tirava dúvidas e às vezes era surpreendida pelo professor nesse exercício. Quando isso acontecia, o professor pedia que continuasse e até ajudava. Foi o ano que pratiquei muitas indisciplinas, pois os conteúdos não tinham nenhuma relevância para mim. Lembro que sempre chegava atrasada à aula, tendo às vezes que pular o muro da escola ou enganar o vigia; dormia na sala de aula; não ia com o fardamento completo, chegando muitas vezes a ter de embora por conta disso.

Os dois últimos anos foram diferentes, pois já estudava os conteúdos pedagógicos e frequentava os estágios nas escolas. Confesso que não gostava muito. Eu sentia certa resistência ao magistério por conta da forma como ingressei, uma imposição da minha mãe. Concluí o magistério e por ter tido uma formação geral dos conteúdos para ingressar em outra área do conhecimento, resolvi fazer o vestibular para Pedagogia, sendo aprovada na primeira tentativa, pois antes tinha tentado fazer Serviço Social.

Eu nunca fui de desistir acerca dos cursos que iniciava. Tudo na minha vida, seja profissional ou pessoal, eu sempre vou até o fim. Então eu fiz dois cursos secundários, o de técnico em

contabilidade, que tive poucas experiências, e o normal, que ingressei no mercado de trabalho logo que terminei. Primeiro como auxiliar de secretaria e depois como professora das disciplinas educação artística, matemática, educação para o lar, estudos sociais etc. Aqui já frequentava o primeiro ano de Pedagogia. Estava começando a gostar do curso e da ideia de ser professora, de me assumir como professora de fato e de direito.

Na universidade, basicamente no curso de Pedagogia, eu tive a certeza que queria realmente ser professora, gostava das aulas, dos professores e sempre procurava participar das aulas e dos eventos promovidos pela instituição da melhor maneira possível. As aulas de metodologia do ensino pré-escolar eram as que me identificava mais enquanto professora, sempre passava um pensamento na minha cabeça: “eu ainda vou ser professora da universidade só para ministrar essa disciplina”, chegava a externar esse sonho com os meus professores e também a vontade de ser professora da universidade.

Ao terminar o curso, como eu já estava trabalhando como professora, eu fui convidada para ser Supervisora de Ensino em uma creche. Aceitei de imediato, aqui desenvolvia um trabalho diferente, pois coordenava um grupo de professores acerca dos planejamentos e das atividades escolares. Nós trabalhávamos em equipe, pois na creche tinha o psicólogo, a pedagoga, que era eu, a nutricionista, a assistente social e o médico. Todas as atividades a serem desenvolvidas eram discutidas por todos.

Mesmo desenvolvendo as atividades de coordenação, vez por outra assumia a sala de aula. Eu me sentia realizada desenvolvendo o trabalho de professora com as crianças. Foi aqui que tive a oportunidade de fazer uma especialização em Educação Infantil. Estava caminhando em direção dos meus sonhos.

Antes mesmo de concluir, fiz um concurso para professor substituto da universidade em um *campus* do interior, para mim, nesse momento da minha vida, não importava sair da capital e retornar para o interior. Fui aprovada e tive a oportunidade de ministrar as disciplinas de metodologia do ensino pré-escolar, alfabetização, didáticas específicas e outras.

No ano seguinte fiz o concurso para professor efetivo, sendo contratada um ano depois. Tinha já a certeza que estava no caminho certo, a cada momento me identificava mais com a profissão. Já na universidade fiz o curso de mestrado, que muito contribuiu para a minha formação profissional.

As experiências que eu tive como aluna do curso de magistério na modalidade normal foram as seguintes:

- Durante o período de aulas na escola normal, em alguns momentos já exercia o magistério, pois tinha muita facilidade em aprender os conteúdos trabalhados pelos professores e consequentemente repassá-los aos alunos em sala de aula nos momentos de intervalos ou quando faltava algum professor. Isso me deixava orgulhosa em saber que os meus colegas estavam também aprendendo;
- O estágio exercido nas escolas durante o curso também contribuiu muito para a minha formação profissional;
- O uso de recursos didáticos, o uso do quadro negro;
- Na universidade eu já estava mais consciente que queria mesmo ser professora, então eu sempre prestava atenção para os movimentos dos professores em sala de aula;
- O domínio do conteúdo pelo professor; ser exigente em relação às atividades a serem desenvolvidas; o uso dos recursos didáticos; a relação professor-aluno como fator importante da aprendizagem; as dinâmicas usadas pelo professor para introduzir o conteúdo;
- A participação em congressos estudantis, culminando com a apresentação de trabalhos;
- Ter cursado a disciplina metodologia do ensino pré-escolar com uma professora que me incentivou muito a seguir a carreira de professora no Ensino Superior. Esta mesma professora foi quem me avisou do concurso para o *campus* da universidade em outro município. Penso que eu só tive experiências positivas que muito contribuíram, porque as negativas a minha memória não lembra.

O motivo que me levou a tornar-me professora foi o meu ingresso no curso normal secundário por causa da minha mãe e o fato de ter passado no vestibular para Pedagogia. Ainda cursando o segundo ano, percebi que o que me restava mesmo era seguir a carreira de professora. Isso só ficou mesmo definido quando ingressei na universidade e comecei a cursar as disciplinas pedagógicas.

A universidade se apresentou para mim como uma nova forma de ver o mundo, talvez porque o curso de Pedagogia proporcionasse essa abertura de trabalhar a formação do homem de forma ampla nas suas dimensões sociais, políticas, filosóficas, éticas, profissionais e pessoais. Penso que foi na Universidade, cursando Pedagogia, que me tornei professora, observando os meus professores e suas metodologias para ensinar os conteúdos.

Assim, eu tenho uma imagem positiva acerca da minha profissão de professora, porque ser professora para mim significa uma busca incessante acerca do conhecimento. Essa busca do conhecimento significa um prazer enorme, porque na medida em que aprendo eu estou contribuindo para a aprendizagem do meu aluno. É positiva, porque eu assumo a minha profissão com responsabilidade e hoje eu tenho certeza que eu não estou professora, eu sou professora, eu gosto de ensinar e ensino porque gosto.

A universidade me ensinou a pensar na importância social da educação para a vida do homem. Para mim ser professora é ser autora e coautora da minha própria história de formação com um percurso primeiro social, depois individual. Ser professora é assumir a responsabilidade de uma profissão tão complexa e cheia de dilemas cotidianamente. É ser aprendente da profissão com a literatura, com os alunos, com os pares mais experientes.

Eu me identifico com a profissão quando estou ministrando aula e sei que o meu aluno aprendeu o conteúdo, que o objetivo almejado pra aquela aula foi atingido, quando o aluno me procura para tirar suas dúvidas e eu consigo resolvê-las. O compromisso com o outro (aluno). Eu não posso fingir que ensino, pois ensinar é responsabilizar-se com o que faz e por que faz desse jeito e não de outro jeito.

Assim, a minha imagem de professora eu estou construindo a cada momento num processo contínuo de formação. Um dos fatores que tem contribuído é gostar de estudar e ter a consciência que somos sempre aprendizes da vida e estagiários da profissão. Algumas disciplinas cursadas na academia, os professores considerados por mim como sendo bons professores, a influência de professores mais experientes, foram fatores significativos e tiveram peso na minha vida profissional.

Hoje, não tenho dúvida nenhuma que escolheria novamente ser professora, se eu tivesse que escolher outra profissão. Acho que já nasci professora, apenas não podia assumir de fato e não tinha formação adequada para o cargo. Lembro que iniciei a docência ainda no Ensino Fundamental quando ministrava aulas de reforço para os meus colegas e depois no Ensino Médio Normal.

Escolheria ser professora porque se eu não gostasse do que faço eu teria parado no tempo e no espaço. Porque ser professora é estar sempre inovando, aprendendo com os outros e para os outros, é dialogar com vários campos do conhecimento e com vários sujeitos em perspectivas diferentes, é ver no aluno a possibilidade de crescimento e saber que você está contribuindo para a sua formação tanto individual quanto profissional, é você deixar a sua marca.

3.1.4 A renovação do movimento

Água Viva



Eu tenho 29 anos de idade, sou casada, tenho uma filha e sou professora de Educação Física com muita paixão. Sempre gostei muito de estudar e de praticar atividades físicas para o meu bem-estar.

No Ensino Médio fiz o curso Técnico de Geologia na antiga ETFRN (Escola Técnica Federal de Natal), hoje CEFET, por influência do meu avô materno, que, na época, trabalhava na Mina Brejuí, em Currais Novos. Apesar de ter feito o curso técnico não cheguei a concluir, pois fiz o vestibular e passei, optando assim pela universidade e pelo curso de

Licenciatura em Educação Física, que outrora escolhi como minha profissão. Escolhi este curso a princípio por afinidade ao esporte, apesar de não ser uma atleta, mas gostava de aulas de Educação Física pela liberdade de expressão que elas me proporcionavam.

Durante o curso, já mencionado, participei da base de pesquisa *Corporeidade e Educação*, pois pesquisar, descobrir e redescobrir sempre foram alvos que busquei nos meus anos acadêmicos. Esse mundo de pesquisar me estimulou a participar de congressos, seminários e encontros, apresentando trabalhos, artigos, onde tudo me completava como educadora. Participei, ainda no curso de graduação, de estágios extracurriculares em escolas públicas e privadas, sendo oportunizada para mim a possibilidade de interagir com uma vasta cadeia de saberes: Pedagogos, Professores de outras licenciaturas, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Terapeutas, Psicólogos, entre outros que enriqueceram e aguçaram mais a minha busca por descobrir o meu papel como Educadora Física. Foi muito bom este período, pois tive a oportunidade de adquirir conhecimentos de áreas que estão relacionadas com a aprendizagem.

Ainda na graduação, tive a oportunidade de dar aulas em uma escola do interior do Estado, como professora de Biologia. No entanto, não ficou apenas nisso, fui convidada para assumir a direção da escola, inteiramente, por seis meses, pois na época, em 1998, eu era a professora mais “graduada” daquele lugar. Vale salientar que eu estava no 2º ano do curso de graduação. Todas essas experiências me faziam refletir o quanto eu queria mais da educação.

Os principais motivos que me fizeram tornar-me professora foram a grande paixão que eu tenho por estudar, gostar de estar perto de pessoas, construindo relacionamentos, descobrir e redescobrir novas aprendizagens, novos conceitos e aplicar de forma prazerosa. Gosto da profissão que escolhi: professora. Procuro passar com clareza os conteúdos propostos pela disciplina Educação Física para cada segmento, enfatizando a importância dos saberes inerentes ao corpo e as várias possibilidades do brincar, me apropriando deles também. O ser amigo, mestre, companheiro, a confiança, os relacionamentos, a cumplicidade, os saberes, os encontros e desencontros da profissão do ser professor me fascinam.

Hoje, estou lecionando para crianças do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Professor Ulisses de Góis, em Nova Descoberta, e penso em querer ser uma professora mais completa e feliz. Realmente potencializar tudo o que já foi construído e alçar voos mais altos para a construção de saberes mais profundos e transmitir de forma cada vez mais clara os conhecimentos, ganhando o coração do educando para que a aprendizagem se torne mais fácil e prazerosa.

3.1.5 Nós e as professoras: sintetizando

De forma sintética, destacamos alguns aspectos da nossa formação profissional conforme o pseudônimo escolhido por nós, fazendo referência ao longo de todo o processo de investigação.

Estrela do Mar é graduada em Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela UFRN, especialista em Psicopedagogia e cursa atualmente o mestrado em Educação pela mesma instituição na qual se formou. É professora dos 4º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal, orientadora do Ensino Médio em uma escola estadual e professora de uma faculdade particular. Sua experiência profissional como educadora nas referidas instituições é de 21 anos. Participa atualmente da base de pesquisa *Currículos, Saberes e Práticas Educativas*.





Alga Marinha é graduada em Licenciatura plena em Letras com habilitação em Português/Inglês pela UNP, especialista em Docência do Ensino Superior. É professora dos 6º anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal, estando afastada atualmente da escola estadual pelo fato de ter optado por trabalhar como coordenadora pedagógica de uma escola particular. Sua experiência profissional como professora é de 20 anos. Participa, atualmente, da base de pesquisa *Currículo, Saberes e Práticas Educativas*.

Sereia do Mar tem graduação em Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério pela UFPI. É especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará. Na UFPI, cursou também as habilitações em Educação Pré-Escolar, Supervisão Educacional, Mestrado em Educação. Foi professora em escolas estaduais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Coordenadora Pedagógica de uma creche. É atualmente professora da UFPI, estando afastada para cursar doutorado na UFRN, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Exerce a profissão de professora há 22 anos, dos quais 14 anos são de dedicação exclusiva como professora da UFPI. É membro atuante da base de pesquisa *Currículo, Saberes e Práticas Educativas*.

Água Viva é graduada pela UFRN em Licenciatura plena em Educação Física, especialista em Psicopedagogia. Com experiências no Ensino Médio como professora de Biologia e direção de uma escola pública. Ensina, atualmente, no Ensino Fundamental I, Educação Física para alunos de uma escola municipal. Assim, atua no magistério há 10 anos. Participa, como as demais, dos estudos da base de pesquisa *Currículo, Saberes e Práticas Educativas*.

As informações anteriormente descritas sobre nossa formação acadêmica serão visualizadas no Quadro 4:

QUADRO 4 – Formação acadêmica das partícipes

Pseudônimos	Graduação/Instituição	Habilitação	Especialização	Tempo de docência (anos)	Nível de atuação
Estrela do Mar 	Licenciatura plena em Pedagogia pela UFRN	Orientação Educacional	Psicopedagogia	21	Ensino Fundamental, Médio e Superior
Alga Marinha 	Licenciatura plena em Letras pela UNP	Letras Inglês	Docência do Ensino Superior	20	Ensino Fundamental
Sereia do Mar 	Licenciatura plena em Pedagogia pela UFPI	Magistério, Supervisão e Pré-escolar	Educação Infantil	22	Ensino Superior
Água Viva 	Licenciatura plena em Educação Física pela UFRN	-	Psicopedagogia	10	Ensino Fundamental

Fonte: Autobiografia de Formação.

Conforme o exposto, desempenhamos as nossas atividades educacionais em escolas particulares, escolas públicas estaduais e municipais e faculdades/universidades. A nossa escolaridade é bem diversificada em termos de graduação, visto que somos formadas em Pedagogia com habilitações em Orientação Educacional; Magistério, Educação Pré-Escolar, Supervisão Educacional; Licenciatura plena em Educação Física; Licenciatura plena em Letras com habilitação em Português/Inglês. Somos especialistas em Psicopedagogia; Docência do Ensino Superior; Educação Infantil e ainda estamos cursando Mestrado e Doutorado, engajando- nos num processo contínuo e permanente de formação profissional.

Sereia do Mar – Escolheria ser professora porque se eu não gostasse do que faço, eu teria parado no tempo e no espaço. Porque ser professora é estar sempre inovando, aprendendo com os outros e para os outros, é dialogar com vários campos do conhecimento e com vários sujeitos em perspectivas diferentes, é ver no aluno a possibilidade de crescimento e saber que você está contribuindo para a

sua formação tanto individual quanto profissional, é você deixar a sua marca. (*Extrait da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008*).

O caminho percorrido e apresentado por nós, em forma de narrativas, foi tudo o que a nossa subjetividade conseguiu externalizar de forma objetiva, pois quem de nós se atreve a dar conta da complexidade das nossas vidas? Nossas narrativas abordam de forma geral, porém particular, a nossa singularidade; nelas, as informações contidas são advindas da realidade objetiva dos contextos formativos e das experiências vivenciadas por nós em lugares, momentos e realidades diferentes.

Na seção que segue, passaremos a discorrer sobre as nossas Autobiografias de Formação apresentadas, dialogando com autores que discutem a formação de professores, particularmente a autobiografia profissional, e conforme as categorias metodológicas de análise, citadas anteriormente.

3.2 DESVENDANDO ENIGMAS PROFISSIONAIS

Estamos cientes de que ao lançarmos olhar para o nosso passado, para reconstruir no presente as nossas atividades formativas e profissionais em um processo evolutivo, estamos enunciando também as interações estabelecidas nas nossas histórias individuais, coletivas e os momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) foram decisivos ou não no processo de aprendizagem da docência.

A nossa formação profissional no secundário é definidora da atual condição de nos tornarmos professoras, tendo sido permeada por circunstâncias sociais, históricas e familiares vivenciadas em todos os momentos do dia a dia, como o relato abaixo nos mostra:

Alga Marinha – Minha formação profissional (formal) começou nos anos de 1977 a 1981, quando iniciei o curso secundário de habilitação de magistério para o 1º grau (com habilitação para ser professora de ensino de 1º grau de 1ª a 4ª série). Depois, fiz um acréscimo com habilitação para o magistério, para ensinar alunos da 5ª e 6ª séries do 1º grau na área de letras (Língua Portuguesa, Inglesa e Educação Artística). [...] É importante salientar porque fiz habilitação para o magistério. Primeiramente porque na época não havia nenhuma universidade na cidade, apenas dois cursos de ensino de segundo graus [...]. Em segundo lugar, meu pai era empregado de fazenda de gado, com pequenos recursos para me manter na capital. Além do mais, eu tinha uma relação difícil com os cálculos. Porém observando a habilidade de liderança que tinha nos estudos de primeiro grau, pois sempre era líder de classe, assumia aulas quando o professor pedia para tomar conta da classe, [...] não via outro caminho senão ingressar no magistério. Por outro lado, minha cidade pobre do jeito que era, sem fábricas, sem indústrias, sem produção, sem perspectivas para o futuro. Aliás, o aluno tinha os seguintes caminhos: estudar para ser técnico em contabilidade do comércio da cidade, fazer magistério e tentar uma vaga nos concursos públicos, casar e ser dona de casa, morar no interior e passar a ser agricultora ou tomar conta dos terrenos dos ricos, ou, se quisesse fazer uma faculdade, viajar para Manaus [...]. O que fiz? Terminei os estudos já citados. Consegui um emprego na entidade ligada à igreja, chamada Movimento de Educação de Base – MEB [...]. Essa entidade foi o espaço de aprendizagem de grande valor para a minha formação profissional. Lá pude conhecer as ideias do

nosso querido Paulo Freire [...]. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

Na história narrada por Alga Marinha, devido à especificidade de sua condição familiar e diante das “opções” de escolha, o ser professora foi se construindo na heterogeneidade das situações vividas na experiência cotidiana, bem antes de ela decidir que seguiria essa carreira profissional.

Diante das alternativas, ela sabia o que não queria fazer – “tinha uma relação difícil com os cálculos” –, só lhe restava, portanto, ser professora. No entanto, a opção ou não pelo magistério não parece ser uma variante determinante na constituição da sua formação profissional, embora assumisse, enquanto aluna do curso normal e por sua capacidade de liderança, a sala de aula quando o professor pedia para tomar conta da classe.

Evidenciamos, por meio desse percurso, que a sua formação no Ensino Médio para o magistério, ainda que tivesse sido mais por uma questão socioeconômica dos pais e por não ter tido outra oportunidade para fazer um outro curso na cidade onde morava, fez com que refletisse sobre o modo de perceber o seu processo de formação e descobrisse que tinha afinidade para ensinar. E, assim, perante as experiências de vida em um momento dado de sua história, como filha, como aluna, a sua preparação para o exercício da docência já tinha iniciado, mesmo sem ter consciência disso, muito antes de saber que se tornaria professora.

No entanto, o fazer-se professora foi se configurando em momentos diferentes de sua vida. Sua formação docente foi se constituindo nas relações sociais vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, como ela mesma relata:

Alga Marinha – [...] Meu marido era também na época professor de contabilidade... Fui graduada em Licenciatura plena em Letras-Português, Inglês [...]. Eu lecionava pela manhã, à tarde, e estudava à noite [...]. No curso de letras, sempre me dediquei. Lia bastante, amanhecia o dia fazendo trabalhos. Conheci professores que me incentivaram, que valorizaram o esforço que eu fazia e aqueles que também passavam sem deixar marcas [...]. Este ano de 2008, mais especificamente no mês de julho, concluo uma especialização em formação docente para o Ensino Superior pela FACEX [...]. Contudo penso que falta mais [...]. Este ano o meu caminho foi retomado de forma mais madura com a entrada na base de pesquisa. Penso poder colaborar, compartilhar, me empenhar e com tudo isso aprender e encontrar também uma direção na minha formação intelectual e profissional. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

É importante observar, nesse relato, que o curso de graduação, de forma sistemática, produziu efeito multiplicador muito interessante na sua maneira de ser e estar na profissão, além de subsidiar a tomada de decisão de ir em busca de outras atividades, teorias, conhecer propostas novas, como forma de ampliar o seu conhecimento. Como aluna dedicada aos estudos, recebia incentivo de alguns professores que deixaram suas marcas; enquanto

professora já formada e em atuação, ela percebia que o seu aprendizado ainda não estava consolidado.

Convém salientar que o modo distinto e singular de encarar a profissão docente em busca de um saber de referência é uma opção que cada um de nós tem de fazer como professor, conforme defende Nóvoa (1995, p. 24), pois “a possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante”.

O autor acrescenta que os professores devem se apropriar dos saberes de que são portadores para que possam trabalhar do ponto de vista teórico e conceitual, cuja perspectiva implica rever e apurar suas opções para refazer suas aprendizagens, acomodar inovações e assimilar mudanças.

Na sua narrativa, é importante considerar que o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. Nesse caso, o desenvolvimento pessoal nos processos formativos oportunizou a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitiu assumir a sua formação, atribuindo-lhe um sentido. (NÓVOA, 2002).

Tal como essa, as outras narrativas mostram que a formação profissional em educação foi orientada por influência da família, às vezes de forma impositiva, ou por ser um curso que oportunizaria ingressar mais rápido no mercado de trabalho, ou ainda pelo fato de ter cursado Pedagogia. Vejamos alguns dos relatos conforme o *extait* a seguir:

Sereia do Mar – [...] Fui morar na capital para tentar o vestibular, como não passei [...] a minha mãe resolveu mandar a minha irmã mais velha e a mais nova para morarem comigo e estudarem. Como as minhas irmãs iam estudar na Escola Normal Oficial Antonino Freire, escola de formação de professores, minha mãe fez também com que eu me matriculasse. Para ela, esse seria o melhor caminho para filho de pobre, pois o curso oportunizaria ingressar mais rápido no mercado de trabalho [...]. Eu sentia certa resistência ao magistério por conta da forma como ingressei, uma imposição da minha mãe [...].

Água Viva – [...] No Ensino Médio fiz o curso técnico de Geologia na antiga ETFRN, hoje CEFET, por influência de meu avô materno, que, na época, trabalhava na mina de Brejuí, em Currais Novos. Apesar de feito o curso técnico não cheguei a concluir, pois fiz o vestibular e passei, optando assim pela universidade e pelo curso de Licenciatura em Educação Física, que outrora escolhi como a minha profissão [...].

Estrela do Mar – Eu morava em Macau, interior do Rio Grande do Norte. Vim para Natal cursar o Ensino Médio Científico, pois quem fazia o científico tinha mais possibilidade de ingressar na UFRN. Iniciei o curso de Pedagogia da UFRN em 1978 [...]. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

Conforme exposto nos enunciados, a nossa formação profissional é dinamizada por um conjunto de práticas e não por prática única, evidenciando assim que o curso de formação de professores contribuiu para o ingresso na profissão docente.

O *extrait* acima evidencia que a nossa trajetória formativa foi acompanhada de tensões, conflitos, imposições, dificuldades, tecidas e atravessadas por lógicas próprias decorrentes do contexto social e econômico que interferiram na escolha da profissão. Esses relatos são reveladores dos valores e representações que foram se formando sobre o magistério durante o percurso de formação de cada uma de nós.

Contudo, a narrativa de formação de Sereia do Mar mostra que no seu percurso, ainda no secundário, compartilhou do espaço da sala de aula, das tarefas e dos espaços de atuação dos professores, criando o seu método próprio para ensinar os colegas. Assim, na relação de ensino que estabeleceu com os colegas, as dúvidas e questões, os modos de fazer e o conhecimento foram compartilhados e sanados. Também o processo de escolarização vivido na universidade contribuiu para ter a certeza de que queria realmente ser professora, como explicita em sua fala:

Sereia do Mar – Eu sempre fui uma pessoa que gostei muito de estudar [...]. Como a condição dos meus pais não permitia que eu me deslocasse para a capital, fiz o meu primeiro curso secundário de técnico de contabilidade na cidade em que morava [...]. Apesar disso, eu gostava do curso e em alguns momentos eu ensinava na própria sala de aula para os colegas acerca do conteúdo trabalhado pelo professor, quando eles tinham dúvidas. Diziam que eu explicava melhor do que o professor. Penso que aqui já iniciava a minha carreira de professor, embora não tivesse consciência disso [...]. Na universidade, basicamente no curso de Pedagogia, eu tive a certeza que queria realmente ser professora [...]. Tive a oportunidade de fazer uma especialização em Educação Infantil [...]. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

Gonçalves (1995, p. 147) esclarece:

As carreiras dos professores desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, construído a nível consciente e inconsciente, e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas.

As experiências como alunas dos referidos cursos tiveram papel formativo muito forte para que ocorresse a profissionalização, pois, durante a formação inicial e/ou continuada, principalmente no contato com a sala de aula, descobrimo-nos como professoras, a exemplo dos relatos a seguir:

Alga Marinha – Penso que a minha experiência no processo de ensinar e aprender começou muito antes de eu ingressar no curso do magistério, pois quando tinha 12 anos, logo após a minha primeira comunhão, fui convidada para ser catequista de crianças entre 7 e 10 anos [...] com 16, 17 anos prestei serviços no Pró-Gente, órgão ligado à FEBEM, dando reforço de Português, Matemática e cidadania para adolescente [...]. Trabalhei no Movimento de Educação de Base, como assistente educacional, na função de supervisora [...] dentro de mim e no meu agir eu já demonstrava aptidão para professora. Às vezes eu assumia a classe para os professores [...] quando fiz o adicional de Letras, eu pude ter experiência como estagiária, com alunos das outras séries (5ª a 8ª séries) [...] penso que os estudos realizados durante o ensino secundário foram importantes demais para a minha formação [...].

Sereia do Mar – Durante o período de aulas na escola normal, em alguns momentos, já exercia o magistério. [...] o estágio exercido nas escolas durante o curso contribuíram muito para a minha formação profissional [...] a metodologia usada por alguns professores [...] na universidade eu já estava mais consciente que queria mesmo ser professora, então eu prestava atenção para os movimentos dos professores em sala de aula [...] a participação em congressos estudantis [...] ter cursado a disciplina Metodologia do Ensino Pré-Escolar com uma professora que me incentivou muito a seguir a carreira de professora no Ensino Superior [...].

Água Viva – [...] participei da base de pesquisa *Corporeidade e Educação*, pois pesquisar e descobrir sempre foram alvos que busquei nos meus anos acadêmicos [...]. Participei ainda no curso de graduação de estágios extracurriculares em escolas públicas e privadas [...] que aguçaram a minha busca e o meu papel como educadora física [...] ainda na graduação, tive oportunidade de dar aulas em uma escola do interior do estado como professora de Biologia [...].

Estrela do Mar – Em sala de aula, recebi influência de alguns professores (Eva, Otávio e Basília) recém-chegados do mestrado, trazendo novas concepções de ensino e aprendizagem, inserindo no currículo reflexões sobre o posicionamento do pedagogo e o seu papel na sociedade [...]. Durante a minha participação no D.A de Pedagogia viajei para Bahia na delegação do Rio Grande do Norte para receber Paulo Freire, que voltava do exílio para o Brasil [...]. Neste contexto, ingressei numa escola particular religiosa para trabalhar como alfabetizadora, sendo o meu primeiro emprego [...]. Outra experiência valiosa como aluna foi a minha participação no *Projeto Rondon*, que proporcionava ao aluno universitário o exercício da experiência profissional em outro estado do Brasil, momento em pude exercer o papel de pedagoga na sociedade, preparando curso de capacitação em Alfabetização para professores no interior de Minas Gerais, ministrando palestra sobre a educação do excepcional e muitas outras palavras. A cada uma destas experiências eu percebia minha evolução e o meu crescimento profissional, todas as minhas vivências acrescentaram e contribuíram para a minha vida profissional. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

Observamos nas narrativas supracitadas que as nossas experiências como alunas são carregadas de sentidos para que nos tornássemos professoras, decorrentes de diferentes formas de apropriação dos saberes formativos e fontes de aprendizagem profissional, como as seguintes atividades: catequista, aulas de reforço no Pró-Gente, órgão ligado à FEBEM, assistente educacional no Movimento de Educação de Base (MEB), estágios em escolas, a metodologia e a influência de professores, congressos estudantis, participação em base de pesquisa, participação em diretório acadêmico, participação como alfabetizadora, ministrando cursos de capacitação no *Projeto Rondon* etc. De um modo geral, o reconhecimento das influências diversas vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar e dos modos que tivemos acesso ao longo do nosso processo de formação tiveram repercussão na nossa consolidação como profissionais.

A experiência é qualificante. Ensinando se aprende, uma vez que essa experiência do trabalho é considerada necessária por algumas razões, como ressaltam Tardif e Lessard (2008, p. 285, grifo do autor), quando afirmam: “A formação inicial (na escola normal ou na universidade) não realiza suas promessas e força os professores a inventarem seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização. Portanto, aprende-se a docência *in locu*”.

Diante das experiências vivenciadas por nós, podemos constatar que semelhante com o nosso estudo, a pesquisa de Ferreira (2006, p. 70) aponta:

[...] as narrativas de formação conduzem à reflexão, a associações, a estabelecer sentidos ao que foi vivido através de significados individuais e coletivos das diferentes experiências formadoras. Evidencia que o processo de formação demarca-se como constante e contínuo, articula-se aos diferentes tempos e espaços, implicando experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e perpassa o tempo de formação inicial e de aprendizagem institucionalizada da profissão [...].

As análises de nossas narrativas apontam, também, que o motivo que nos levou a tornar-nos professoras se deu de formas distintas e muito peculiares. Porém, predominam em todas as narrativas as conjunturas sociais, econômicas, familiares e o gostar de ensinar. Referindo-se a esse processo, os enunciados que estão associados às nossas decisões mostram:

Alga Marinha – Ensinar e aprender. Ter habilidade para liderar, orientar, organizar situações de aprendizagem. Ter como gerenciar e dirigir a minha própria vida financeira, contribuir com a melhoria na sociedade a que pertenço.

Estrela do Mar – Minha mãe teve pouco acesso à escola, mas sempre desejou ser professora, então quando eu nasci ela transferiu para mim esse desejo, quando eu fui pela primeira vez à escola fiquei encantada com aquela professora com o batom bem vermelho lendo belos contos de fada para uma classe em total silêncio, todos viajando por aquele mundo encantado, tínhamos medo de piscar os olhos e perder o encantamento daquele momento. Então entendi o desejo da minha mãe. E desde essa época que alimentei este sonho. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

Estrela do Mar rememora em seu relato que a sua primeira experiência com a escola foi positiva do ponto de vista da aprendizagem. O uso do batom vermelho pela sua professora, a leitura do conto de fada e a relação estabelecida com a sua mãe, como exemplificada na passagem acima transcrita, inauguraram na ocasião um verdadeiro “rito de iniciação” que, indubitavelmente, influenciou mais tarde na sua escolha profissional.

É importante ressaltar que a formação inicial dos professores e o seu desenvolvimento profissional são determinados, sobretudo, pelas aprendizagens feitas no decorrer de sua

escolaridade. De acordo com a sua condução, podemos compreender até que ponto a formação adquirida contribuiu ou não na construção da profissionalidade docente. Bueno (2003, p. 15-16) reforça essa constatação, acrescentando que os professores podem refazer seus percursos de formação ao lançarem um olhar para o passado:

[...] Os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas formativas. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras.

Complementando esse processo, o *extrait* abaixo se apresenta significativo:

Sereia do Mar – O ingresso no curso normal secundário por causa da minha mãe e o fato de ter passado no vestibular para Pedagogia. [...] a universidade se apresentou para mim como uma nova forma de ver o mundo [...]. Penso que foi na universidade cursando Pedagogia que me tornei professora, observando os meus professores e suas metodologias para ensinar os conteúdos.

Água Viva – Os principais motivos que me fizeram tornar-se professora foram a grande paixão que eu tenho por estudar, gostar de estar perto de pessoas, construindo relacionamentos, descobrir e redescobrir novas aprendizagens [...]. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

Segundo Fontana (2005, p. 125), um dos motivos pelos quais nos tornamos professoras, “[...] mais do que uma condição, foi também o processo pelo qual nos inserimos [...]”, deixando à mostra a contribuição da formação teórica e metodológica do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores na academia, que foi sendo elaborado num aprendizado para a docência, como também a paixão pelos estudos, a convivência com os pares para redescobrir novas aprendizagens, como descrito nos relatos formativos supracitados.

Recorremos ao pensamento de Vygotski (2005) para analisar os aspectos referentes à imagem que temos enquanto professoras, bem como a nossa identificação com essa profissão e os fatores que contribuem para construção da profissão docente. Para esse autor, a internalização consiste na reconstrução interior de atividade exterior em que o processo interpessoal transforma-se em processo intrapessoal. Assim, relembramos os encaminhamentos assumidos diante desse desafio conforme o *extrait* seguinte:

Alga Marinha – A imagem que tenho de mim mesma: penso que sou uma professora muito especial [...]. Sou autodidata [...]. Estudo sempre o conteúdo para ministrar aula [...] deixo claro os objetivos [...]. A vida de professor é uma eterna troca, partilha [...]. Por fim, me vejo como profissional da educação que constantemente reflete sua prática e a transforma sempre que necessário para haver melhor aprendizagem [...]. Sinto-me responsável por toda a escola [...].

Sereia do Mar – [...] Eu vejo em mim uma imagem positiva acerca da minha profissão de professora, porque ser professora significa uma busca incessante acerca do conhecimento [...]. É positiva, porque eu assumo a minha profissão com responsabilidade e hoje eu tenho certeza que eu não estou professora, eu sou professora, eu gosto de ensinar e ensino porque gosto [...]. Eu me identifico com a profissão quando estou ministrando aula e sei que o meu aluno aprendeu o conteúdo [...] a minha imagem de professora estou construindo a cada momento num processo contínuo de formação [...].

Água Viva – [...] Gosto da profissão que escolhi: professora. Procuro passar com clareza os conteúdos propostos pela disciplina de Educação Física [...].

Estrela do Mar – Hoje trabalho como professora em várias instituições e me vejo como uma excelente professora, preocupada com a aprendizagem dos alunos, sempre descobrindo novas formas de envolver o aluno para novas descobertas, novos conhecimentos e também muito preocupada com o desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, sou respeitada pelos meus pares por possuir o saber na minha área de conhecimento, como também pelo senso de responsabilidade, dedicação com os alunos e comunidade escolar e continuo com os mesmos ideais de construir um mundo melhor, acreditando que faço a minha parte para que possamos um dia ter uma sociedade justa. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

Nesses enunciados, o reconhecimento recíproco da imagem positiva construída acerca da profissão docente engloba as condições efetivas do trabalho pedagógico desde a organização da prática, a preparação de aulas, a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, modificação e adequação do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata. O significado que atribuímos ao trabalho docente é mediada por ações concretas e conscientes, cuja finalidade e objetivo da ação de ensinar consistem na apropriação do conhecimento pelo aluno. Assim, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática, evocamos Basso (1998, p. 26) ao fazer a seguinte reflexão: “Considerado o objetivo da atividade do professor, ou seja, o significado da prática docente, é preciso descobrir o que motiva, o que incita o docente a realizá-la; em outras palavras, o sentido desta atividade para o professor”.

Nesse processo, é a intencionalidade do trabalho docente que ganha relevo e clareza, pois incita os professores a realizarem um trabalho prazeroso para que o aluno tenha sucesso no processo de aprendizagem. Cabe então destacar o importante papel atribuído à formação no processo de aprendizagem da docência vivenciada pelas professoras. Fontana (2005, p. 44), a propósito, expressa: “Esse prazer radicado no papel de construtor da cultura de que se reveste a formação dos alunos é uma dimensão da atividade docente que sobrevive a ela própria”.

Dentre tantas outras profissões, três de nós escolheria o magistério hoje como profissão. A formação para a docência que foi sendo construída na nossa prática tanto é o resultado anterior da nossa inserção nos contextos socioeconômico e cultural, como também de um processo consciente e volitivo de reflexão crítica, conforme mencionamos nas nossas falas:

Alga Marinha – Eu ainda gostaria de ser professora. Existe uma realização intersubjetiva e intrassubjetiva [...]. Não gostaria mais de ser professora de alunos do Ensino Fundamental, gostaria de experimentar o Ensino Superior [...]. E assim eu me vejo [...].

Sereia do Mar – Não tenho dúvida nenhuma que escolheria novamente ser professora. Acho que já nasci professora, apenas não podia assumir de fato e não tinha a formação. Lembro que iniciei a docência ainda no Ensino Fundamental, quando ministrava aulas de reforço para os meus colegas e depois no Ensino Médio Normal [...].

Água Viva – Hoje professora, penso em querer ser uma professora mais completa e feliz [...].

Estrela do Mar – Se tivesse que escolher uma nova profissão talvez eu fosse médica, pois teria possibilidade de ajudar muitas pessoas, conscientizar para a saúde e qualidade de vida, ganhando um salário melhor, estudando e trabalhando menos, tendo mais tempo para mim. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborada em 09 de outubro de 2008).

As condições objetivas do trabalho do professor não incitam Estrela do Mar a permanecer nessa profissão. Se tivesse que escolher outra profissão, hoje, escolheria ser médica devido às condições salariais da categoria de professores e à sobrecarga de trabalho. Quando essas condições estão presentes, isso pode prejudicar o processo de desenvolvimento profissional, causando *estresse* e um mau docente, é o que constamos no *extrait* acima, de Estrela do Mar, embora em outros momentos de sua fala deixe evidente que o valor social de sua profissão está no fato de ser reconhecida profissionalmente pelo seu compromisso com a educação: “[...] sou respeitada pelos meus pares por possuir o saber na minha área de conhecimento, como também pelo senso de responsabilidade, dedicação com os alunos e comunidade escolar”.

Basso (1998, p. 28) faz questionamento que respalda a análise supracitada:

O que incita, motiva o professor a realizar o seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, possibilidades de trocas de experiências, à duração da jornada de trabalho, salário satisfatório etc.

Assim, o processo vivenciado por nós, como alunas e professoras em tempo e lugares diferentes marcados por constantes transformações, fez-nos refletir acerca da profissão docente, possibilitando-nos tomar consciência dos significados que informam a nossa prática, o que nos levou à construção da profissão de professoras num processo de construção/reconstrução que foi se constituindo na relação nós mesmas e com o “outro”.

As autobiografias analisadas apontam que a formação docente se constrói pela interconexão entre o espaço individual e o espaço social, progredindo nas experiências, contextos e acontecimentos que acompanham a nossa existência. Cabe enfatizar que

[...] o sujeito coletivo professor foi se construindo na heterogeneidade das situações vividas na experiência cotidiana, pelas práticas que expressaram interesses, vontades, valores, sentimentos diversos, materializando o conflito e a diferenciação interna da categoria nas condições dadas. (FONTANA, 2005, p. 45).

Argumentamos que, no campo de formação de professores, a formação inicial e contínua por nós vivenciada contribuiu para a nossa construção profissional através de um processo interativo e dialético, caracterizado por uma dinâmica entre as exigências sociais e a afirmação de nós mesmas e de nossa identificação com a profissão. Nesse processo, fomos construindo o nosso jeito de sermos professoras.

Nessa perspectiva, foi importante que tivéssemos clareza da função que exercíamos, enquanto professoras, na escola, na sociedade e nos modos como está sendo construída a nossa formação profissional. Uma formação, portanto, nos moldes recomendados por Imbernón (2006, p. 45):

A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. Assim, é preciso compreendê-la em suas contradições, pois, em seu cotidiano, o professor se depara muitas vezes com situações de desgaste, cansaço e desilusão, revelando que nas suas histórias estão as marcas da sociedade em que está inserido.

Finalmente, as narrativas escritas por nós revelam experiências profissionais pelas quais passamos, dotando a própria trajetória profissional de significados e identificando escolhas, ao longo de nossa existência de professoras, conformando os modos de compreender e de agir diante do processo de construção da nossa profissão docente.

No capítulo seguinte, trazemos uma incursão breve acerca da historicidade arqueológica dos conceitos de professor e docência.

4 HISTORIANDO OS CONCEITOS DE PROFESSOR E DOCÊNCIA

E que o professor seja o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal. (ANÍSIO TEIXEIRA *apud* ROCHA *et al.*, 1992, p. 8).

Os movimentos em prol da profissionalização da docência ocasionados pelas reformas educacionais em quase todos os países suscitaram muitas reflexões por serem temas extremamente complexos e com muitas possibilidades de análise.

Contudo, discutir a formação docente, de modo a identificar conhecimentos científicos que possam inspirar percursos de formação de professores, corresponde a uma união de esforços para conhecer os caminhos possíveis para sua efetivação. É pensar a formação profissional em processos de qualificação e profissionalização, assim como as inter-relações que são construídas na ambiência escolar, considerando as possibilidades de aquisição dos saberes profissionais articulados à prática docente. Em termos de formação, os professores constroem seus saberes mediados por um processo interativo e dialético, caracterizado por uma dinâmica entre as exigências sociais, a afirmação de si e sua identificação profissional.

Esse movimento é apontado por Fontana (2005, p. 64), ao referir que: “Ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro”.

Nessa perspectiva, a formação passa pela mediação do outro, mas, segundo essa autora, não são abordados ou problematizados os processos pelos quais a formação pelo outro e esses significados são produzidos e consolidados.

No entanto, podemos constatar que, atualmente, tem-se ampliado a discussão sobre a profissão docente. Nóvoa (1997), ao escrever sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores, mostra que os estudos sobre sua formação e atuação, de modo geral, foram marcados pela dicotomia entre o eu pessoal e o profissional.

Segundo o autor, a partir do final da década de 1980, estudos foram impulsionados no sentido de inserir os professores no contexto dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Essas pesquisas trouxeram uma nova perspectiva de formação para os professores, resgatando, dessa forma, a influência da sua individualidade no desempenho de sua profissão. (NÓVOA, 1995).

Dentre as produções teóricas atuais que se debruçam sobre a temática em questão, cabe ressaltar, também, o trabalho de Sacristán (1999), que analisa a formação de professores com base em teorias que estabelecem relações entre o pessoal e o social; entre o coletivo e o individual; entre o sistema educativo e a estrutura social mais ampla.

Nessa direção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), ao abordarem a questão da formação docente, destacam que esse processo pode ser analisado tanto numa dimensão social quanto individual, que interagem como uma unidade dialética. Para esses autores, “[...] é nessa dialética das duas dimensões (social e individual) do desenvolvimento profissional que se situa a relação homogeneidade/heterogeneidade (diversidade) na formação contínua de professores”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 87).

Nessa perspectiva, consideramos neste estudo aspectos referentes aos saberes relevantes para a formação dos professores, particularmente os conhecimentos conceituais.

Desse modo, passaremos a discutir como os conceitos de professor e docência vêm adquirindo significado ao longo da história de sua formação e desenvolvimento.

4.1 OS SIGNIFICADOS CONCEITUAIS DE PROFESSOR

Para retomar como o significado de professor foi se constituindo ao longo da história dessa profissão, passaremos a situar a figura do professor no contexto das formas de organização da sociedade, relacionando os modos como se efetivam os processos educativos.

4.1.1 Uma sociedade sem professor e sem escola

A educação nas sociedades primitivas não estava confiada a alguém em especial, nem a um ambiente específico. Assim, por mais difuso que parece ser esse ambiente, era propício para que os adultos, pela convivência diária que mantinham com as crianças, introduzissem-nas nas crenças e nas práticas que melhor existiam nessas sociedades.

Desse modo, não existiu nesse momento histórico uma educação formal propriamente dita, já que os ensinamentos dos adultos às crianças, como manejar um arco, caçar, navegar, guiar um barco, eram dados de forma que servissem para toda a vida, pois o “[...] ensino era para a vida e por meio da vida”. (PONCE, 1981, p. 19).

A educação se efetivava de forma muito variada e de acordo com inumeráveis mecanismos de instrução que, conforme as ocasiões, a coletividade se encarregava de transmitir às crianças. Aos poucos, os adultos explicavam certos comportamentos segundo as circunstâncias exigiam. Como não existia ainda escola, faz-se necessário esclarecer a relação

dessa escola com a educação nas comunidades primitivas, segundo considera Ponce (1981, p. 19-20-21):

Estamos tão acostumados a identificar a Escola com a Educação, e esta com a noção individualista de um educador e um educando, que nos custa um pouco reconhecer que a educação na comunidade primitiva era em uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral [...]. O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do nascimento.

Parece, então, legítimo começar a deduzir, por essa linha de pensamento, que não existia a figura do professor. Os saberes ensinados às crianças não obedeciam à ordem lógica de uma instituição, muito menos a de um professor, pois aprendiam a falar e a elaborar suas ideias em conformidade com as maneiras consagradas de seu grupo. Consequentemente, não existia um significado atribuído a professor.

4.1.2 Do professor como mestre ao professor profissional

À medida que a sociedade se torna mais complexa e se divide em classes sociais, a partir da divisão social do trabalho, o conceito de educação como função espontânea da sociedade vai se modificando, assim como o processo educativo. Agora pairam não mais interesses únicos de um grupo em colaboração, mas interesses distintos de uma classe em que o trabalho do homem adquire certo valor. Desse momento em diante, os fins educativos não comungam das ideias implícitas no corpo total da comunidade.

Como nos diz Ponce (1981, p. 26, grifo do autor),

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.*

Com essa nova estrutura social, o conhecimento entre as classes sociais passou a ser fonte de domínio. Como consequência desse processo, existiam dois tipos de saber acentuando o profundo dualismo das sociedades divididas em classes sociais antagônicas.

Nessa base, os homens que fazem parte da classe dominante são possuidores de grandes propriedades de terras, de escravos e guerreiros. Com essas características, ocorre

cada vez mais o empobrecimento das massas, que não têm direito sequer de rebelar-se, mas, sim, de aceitar a sua condição de dominados.

No dizer de Cambi (1999), a educação mudou radicalmente. O modelo centrado na tradição mediado pela imitação ainda permanece, no entanto vai gradativamente perdendo sua hegemonia, redefinindo-se como processo de transmissão de saberes, e não só de prática.

Nesse âmbito, aparecem as cerimônias de iniciação, as quais constituem o primeiro esboço de um saber educativo diferenciado a ser ensinado pelos sacerdotes aos jovens, representando o que posteriormente viria a ser a escola a serviço de uma classe. Para cumprir os rituais propostos nessas cerimônias, cada classe submetia os seus jovens ao saber das tradições religiosas, dos mitos, os quais realizavam provas duras e coercitivas. É importante observar que já não existe mais uma educação espontânea, pura, integral, mas sim violenta e sistemática à base da submissão.

Cabe ressaltar que nesse movimento surge o Estado como instituição que defenderia o interesse da classe dominante de ter o direito para explorar e dominar as outras classes e camadas de classe.

Semelhante ângulo de análise torna-se imprescindível para a compreensão da educação na antiguidade. Os fins educativos são específicos para cada classe social. No caso da classe dominante, referiam-se a inculcar ideias, valores, para assegurar o seu domínio sobre os dominados, de forma que esses aceitassem as desigualdades como imposição da natureza das coisas. A educação configurava-se, assim, um processo de aculturação contra qualquer movimento que fosse contrário à classe dominante.

Nessa nova forma de organização social, surge a necessidade de um local específico para educar formalmente as novas gerações, e começa a se constituir a figura do professor numa dupla perspectiva. Por um lado, tinha-se o mestre de vida e de pensamento (sacerdotes e filósofos), dependendo da forma como a sociedade estava estruturada. Eles, à base do amor à sabedoria, nada exigiam em pagamento. Existia também um grupo de discípulos que escutava o mestre para encontrar dentro de si um saber ignorado até o desenvolvimento da sua consciência provocada pelo seu mestre. Por outro lado, tinha-se o docente (sofistas, escribas, mestre-escola), considerado um profissional preocupado com sua reputação e com o saber que ele domina, transmitindo-o na praça pública ou junto dos cambistas nos jogos olímpicos por um preço estipulado (Grécia), nas escolas (Roma) e no palácio (Egito). (FERNANDES, 1998; MANACORDA, 1989).

Percebemos que nas sociedades antigas desenvolveram-se duas concepções antagônicas de professor. A primeira considerava o professor um mestre dedicado ao

conhecimento, sendo este a única recompensa que buscava: “[...] Existe um bem que se transmite sem perdê-lo [...] sumo bem que ‘como espelho um a outro entrega’ [...]”. (MANACORDA, 1989, p. 47, grifo do autor).

O papel do professor consistia em desbloquear o acesso ao saber, e para isso usava a sua competência profissional no domínio sobre o ensinar. O mestre-professor, nessas condições, não é visto apenas como um intelectual devido à qualificação alcançada, mas um intelectual de vocação, para quem o conhecimento é o foco principal. (HIRSCHHORN *apud* FERNANDES, 1998).

A segunda diz respeito à ideia do professor como profissional, cujo trabalho é historicamente servil e posteriormente de interesse público. “Mas, embora ensinem em escolas abertas ao público, são educadores privados e não funcionários estatais [...]”. (MANACORDA, 1989, p. 48).

Todavia, como afirma Ponce (1981, p. 67): “[...] o ofício de professor, da mesma forma como qualquer outro em que se ganhava um salário, era profundamente desprezado”. Isso se deve ao fato de que nas sociedades antigas qualquer forma de trabalho era considerada desprezível pela classe dominante.

De um modo geral, o professor nesse período da antiguidade pode ser conceituado como intelectual, mestre, mago, que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, pois já são suficientes o seu carisma e suas competências retóricas para ensinar; o professor magíster ou mago é o que predomina. (ALTET, 2001).

Sendo assim, a figura do professor magíster, apesar de ter raízes no tempo antigo, ainda continua viva no imaginário dos professores da atualidade, sendo uma opção em aberto que cruza a profissão docente. O modelo magíster, por centralizar o foco na valoração do saber e do conhecimento, transforma a aprendizagem na recepção de um saber instituído.

As transformações que se produziram nas sociedades antigas conduziram ao surgimento de uma nova organização social cuja base de sustentação deixa de ser o trabalho escravo, passando a se manter pela produção servil. As classes sociais se ampliam, surgindo camadas sociais até então inexistentes.

Cambi (1999, p. 155-156, grifo do autor) esclarece:

A sociedade feudal é, portanto, uma sociedade fixa, com escassa mobilidade social e pouca reciprocidade; é uma sociedade de ordens, em que os homens se acham estavelmente colocados e têm um papel social bem determinado. No vértice estão os *bellatores* (os guerreiros) e os *oratores* (os cléricos), embaixo estão os *laboratores* (camponeses, artesãos, ou seja, o povo), mas

cada ordem tem direitos precisos e deveres que, sobretudo embaixo, são bastante impositivos e caracterizam a condição dos *laboratores* como de servidão (os ‘servos da gleba’ eram, de fato, os camponeses, colocados no degrau mais baixo da sociedade feudal).

A classe social dominante compunha-se da nobreza e do clero, assumindo esta última camada social a hegemonia da educação. A esse respeito, é como explicita Manacorda (1989, p. 111):

No que concerne particularmente ao campo da instrução, verificam-se dois processos paralelos: o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império.

Contudo, a finalidade das escolas destinadas às massas campesinas não tinha como princípio a instrução, e sim a pregação.

Ponce (1981, p. 93) diz: “Preocupados unicamente em aumentar as suas riquezas pela violência e pelo saque, os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura. Ainda que, muitas vezes, soubesse ler, o nobre considerava o escrever como uma coisa de mulheres”.

Pelas discussões empreendidas, constatamos que nas sociedades medievais o componente religioso permeia os modelos educativos, as práticas de formação e a organização das instituições. “Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que é típico também da idade média o dualismo social [...]”. (CAMBI, 1999, p. 146).

É ainda Cambi (1999, p. 146, grifo do autor) quem nos informa:

Também a escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média. A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder (seja ele local ou não); as suas práticas ligadas à *lectio* e aos *auctores*, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica.

Embora a igreja exercesse uma função hegemônica, desenvolveu-se o costume de venda da autorização de ensinar, particularmente na Europa, a denominada *licentia docendi*;

como consequência, surgiu o hábito de o licenciado cobrar o ensino, em contradição com o discurso religioso de que a ciência é dom de Deus e não pode ser vendida. (MANACORDA, 1989).

Nesse contexto, desenvolve-se a concepção do professor como sacerdócio. “Estamos diante do ‘monopólio eclesiástico da educação’ e da difusão do modelo cristão, como ideal e como retículo de instituições educativas [...]”. (CAMBI, 1999, p. 158, grifo do autor).

Como podemos observar, o significado de professor tem se modificado ao longo da história, e mais recentemente é retomada a significação de profissão. “O professorado constitui-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela de ensino”. (NÓVOA, 1997, p. 15).

Como esclarece Ponce (1981, p. 115), “[...] durante a Idade Média, a obra de qualquer docente só poderia ser secundária e acidental, qualquer coisa como a tarefa de um guia que coopera com Deus”.

4.1.3 Em busca do significado de profissionalidade

As contradições surgidas no interior da forma de organização social feudal geraram as condições de sua própria transformação, dentre elas, o ressurgimento das cidades, passando a se constituírem centros comerciais nos quais a troca passou a ser mediada pelo dinheiro.

E, assim, as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam seus produtos. Surgiu então uma profunda transformação: o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado. Os habitantes, chamados burgueses, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza. (PONCE, 1981, p. 97, grifo do autor).

As transformações ocorridas na economia e nas relações sociais se fizeram sentir também na educação. Não mais bastavam as escolas dos mosteiros, eram necessárias as escolas das catedrais. “O ensino passou, assim, das mãos dos monges, para as do clero secular” (PONCE, 1981, p. 98) – e deste para os mestres-livres e para a universidade, pela emergência das corporações de arte e ofício instituídas pela burguesia urbana.

Esses acontecimentos provocaram mudanças tanto no conteúdo do ensino como na situação jurídica e social dos professores. No dizer de Manacorda (1989, p. 173-174, grifo do autor), “[...] estes mestres formam uma verdadeira corporação e arte idênticas às outras

corporações de arte e ofício e sem ligação os *collegia doctorum* ou as *universitates dos Studia generalia* [...]”.

Surge então diversidade de mestres:

Mestres autônomos, mestres com *proscholus*, mestres associados em ‘cooperativas’, mestres capitalistas que assalariam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-se e revoluciona os métodos de ensino. (MANACORDA, 1989, p. 174, grifo do autor).

Organizados em guildas (associações) e corporações, passam a constituir as antigas universidades, mantidas pelos ricos comerciantes e artesãos que enviavam os seus descendentes na busca de instrução e *status*.

Paralelamente ao avanço da burguesia que triunfava nas universidades, a pequena burguesia passou a exigir escolas primárias custeadas administrativamente pelas cidades, com o intuito de controlar as mantidas pela igreja.

Mesmo o município custeando o salário dos professores, não desobrigava o pagamento pelos alunos do ensino que lhes era proporcionado. “De fato, o aprendiz, além do rendimento progressivo do seu trabalho, devia pagar pelos ensinamentos que recebia”. (MANACORDA, 1989, p. 163).

As escolas pertencentes aos municípios, apesar do progresso alcançado em relação às monásticas, por terem inserido a substituição do latim pelos idiomas nacionais e dado importância ao ensino da aritmética e da geografia, mesmo que tivessem conseguido espaço no ensino ministrado pela igreja, ainda não eram tidas como populares.

Segundo Manacorda (1989), situação semelhante ocorre no Renascimento: a proclamada educação popular continua a existir no molde anterior, apenas com uma pequena diferença, qual seja, os indivíduos devem ver na educação uma forma de subir na sua classe. Para galgar a esse posto, surge o pedagogo, um homem douto, capaz de ensinar os filhos da burguesia a brilharem na sua corte. “Apesar do intenso movimento educativo que caracterizou o Renascimento, em nenhuma oportunidade surgiu a mais tímida tentativa de educação popular”. (PONCE, 1981, p. 109).

Dessa forma, a educação se caracterizava entre o dizer e o fazer, marcada essencialmente pela advertência, em que cabia ao mestre falar e ensinar e ao discípulo obedecer, silenciar e escutar. Nessas condições, é evidente dizer que o significado atribuído

ao mestre (professor) é de poder, por meio do qual exercia o seu ensino de forma “livre”, dirigindo a classe de aprendizes para dizer como eles deveriam fazer para aprenderem a falar e escrever as palavras. Era um tipo de ensino mútuo, controlado pelo mestre, com o auxílio de um instrutor.

Assim, Manacorda (1989, p. 259) afirma: “O mestre está na extremidade da sala sentado sobre uma cadeira alta. Supervisiona toda a escola, e especialmente os monitores. Vigia as divisões quanto à instrução, examina uma ou duas vezes por semana cada classe, assiste as repetições dirigidas pelos monitores”.

Esse mestre-professor controlava a classe impondo ordem, obediência. Os conteúdos ensinados por ele privilegiavam o exercício da memória, da erudição, exercícios repetitivos, constituindo-se um ensino moralista, com forte influência religiosa.

Conforme Tardif e Lessard (2008, p. 63, grifo dos autores):

O mestre é o centro da atividade na classe. Ele é o sol do sistema pedagógico: as ações dos alunos giram em torno dele, que impõe o ritmo dos exercícios, das repetições, das tarefas, dos movimentos, etc. Em resumo, é o mestre que assume o programa principal ou dominante da ação na classe.

Com efeito, o século XV muda as formas de gestão da atividade escolar com a ampliação do programa de ensino, o que significa um avanço na diversificação estrutural da classe docente.

Nesse contexto de mudanças e transformações em que os interesses se voltam para os negócios e para a investigação, devendo-se, por intermédio da razão, assimilar conhecimentos em vez de recebê-los, o professor passa a ser considerado transmissor desses conhecimentos, sendo “[...] portador de um saber laicizado, ao qual consagra inteiramente a existência e cuja produção/transmissão constitui a finalidade da actividade educativa”. (FERNANDES, 1998, p. 13).

Segundo Ponce (1981), os professores eram considerados os mais bem preparados para dirigir o ensino que atendesse às exigências e aos interesses da organização social que começava a se instituir.

Pressionada pelas exigências econômicas e sociais da época, a burguesia viu-se forçada a mudar a organização social e os meios de produção, passando da cooperação simples à manufatura e, posteriormente, à grande indústria.

Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava os direitos do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar. Nunca como então se falou tanto em ‘humanidade’, ‘cultura’, ‘razão’ e ‘luzes’. E é justo reconhecermos que a burguesia comandou o assalto ao mundo feudal e à monarquia absoluta com tal denodo, com tanto brilho e com um entusiasmo tão contagioso, que, por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensora dos direitos gerais da sociedade. (PONCE, 1981, p. 130, grifo do autor).

Desse modo, a burguesia torna-se classe dominante, assumindo-se como representante de toda a sociedade. Como esclarece Marx, para uma classe assumir tal papel, é necessário “[...] *que determinada classe seja do escândalo público*, a personificação do obstáculo geral a encarnação de um crime notório de tal maneira que ao emancipá-los dessa classe se realize a emancipação de todos”. (MARX *apud* PONCE, 1981, p. 131, grifo do autor).

Para as camadas sociais da época (burgueses, artesões, camponeses), a nobreza era a encarnação dessa classe. Nos meados do século XIX, como classe dominante, a burguesia exigia uma preparação maior dos mestres em relação à educação dos seus filhos que pudesse atender aos seus interesses de classe – em essência, uma educação diferenciada segundo a nova ordem social.

Segundo Fernandes (1998), a segunda metade do século XIX trouxe para o cenário educativo várias experiências associativas, vindo, sobretudo, marcar a presença dos professores na defesa dos interesses dessa camada social. Essas experiências favoreceram a composição de uma categoria profissional, no sentido de um corpo técnico dotado de saber especializado.

Entretanto, o autor ressalta que, no quadro do sindicalismo docente, ocorreu o incremento da escola popular, gratuita e obrigatória. O professor se torna o sacerdote de uma nova ordem política para propagar um sistema de crenças e valores baseado no livre-pensamento. O exercício da profissão ainda associado ao paradigma do professor missionário que sacrificava ou abandonava suas ambições legítimas, preferindo em troca um destino profissional reputado e transcendente – modelo profissional de autoanulação –, foi recusado pelo desenvolvimento do sindicalismo docente. Esse fato culminou na proposição da “[...] formação de um saber profissional que singularizaria o professor [...]”. (FERNANDES, 1998, p. 12).

Assim, no século XIX, os professores lutam por fazer valer a sua significação social e profissional, já assegurada pelo Estado, agora mais do que nunca, pelo fato de assumir a responsabilidade pela ascensão social dos indivíduos caracterizada pela expansão e

surgimento da instrução como algo superior dentro de uma escala social, bem como pelo desenvolvimento de técnicas e instrumentos pedagógicos em melhoria da educação das diversas camadas da população.

Diante disso, a imagem de professor que foi sendo construída denota a importância da função docente ao expressar o caráter especializado da ação educativa como sendo um trabalho da mais alta relevância social, ressalta Nóvoa (1999). Os professores começam a lutar pela sua profissionalização reivindicando a criação de uma instituição de formação. Levando em consideração o processo de profissionalização e reivindicação inscrito nas lutas corporativistas dos séculos XIX e XX, o mesmo autor ressalta que “[...] há uma consciência mais exacta da necessidade de incrementar práticas de cooperação inter-pares que deem corpo a uma nova profissionalidade docente”. (NÓVOA, 1995, p. 32).

Dessa maneira, a segunda metade desse século, principalmente em países da Europa, é considerada tensa para os professores devido à ambiguidade circunscrita em seu estatuto. A imagem fixada é a de um indivíduo entre várias situações: nem é burguês, nem é povo; não é intelectual, mas deve possuir um arsenal de conhecimentos para ensinar; apesar de não exercer o seu trabalho com independência, é útil que usufrua de alguma autonomia. O aparecimento das primeiras associações de professores no seio das escolas normais corresponde a um momento importante para que a profissionalização docente fosse disseminada, uma vez que os professores estavam mais conscientes de seus interesses como grupo profissional. (NÓVOA, 1999).

Manifestamente, no princípio, o século XX é marcado pela crença na potencialidade da escola e seus professores como protagonistas principais de um modelo escolar que leva o progresso ao conjunto da sociedade.

Conforme Nóvoa (1999), nesse século, há destaque para a década de 1980 como uma das mais importantes para os professores, pois, além de marcar uma virada na pesquisa educacional em todo o mundo, traz esses profissionais para o centro das investigações e dos debates acadêmicos gestados no meio da comunidade científica. Foi também uma década considerada muito difícil em termos de afirmação social, porque os professores assistiram à degradação das condições de trabalhos, e os conflitos salariais tornaram-se frequentes e visíveis, marcando, sobretudo, a crise vivenciada pela categoria profissional nesse período.

No final desse século e início do século XXI, ocorre mudança na significação de professor. Vislumbra-se a constituição do ser professor como profissional capaz de refletir sobre a sua prática e interpretá-la para compreender a realidade social frente à complexidade educativa, com garantias de êxitos, em face das incertezas, incompletudes e dilemas existentes

nos contextos institucionais e sociais. Pelo que sabemos, “[...] um professor não pode, apenas, ‘fazer seu trabalho’, mas que deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como *pessoa* nesse trabalho”. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 268, grifo do autor).

Nessa direção, é como afirma Lima (2008, p. 137):

O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço do coletivo. O professor que saía da formação inicial “pronto” para exercer a sua função agora precisa cada vez mais do conhecimento. Conhecimento sobre seu trabalho, sobre o trabalho escolar e sobre si mesmo.

Nesse século, assistimos a uma virada no significado de professor. Esse passa a ser o profissional que “[...] participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo de aprendizagem”. (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 28). Zayas (1992 *apud* RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 101-102) reforça esse entendimento ao traçar a seguinte consideração:

[...] esse profissional deve caracterizar-se por possuir uma formação básica e sólida de seu objeto de trabalho, de tal maneira que lhe permita trabalhar, de forma ativa, independente, criativa e crítica as situações-problemas de caráter geral (nos quais se expressam as singularidades numa dinâmica dialética) de sua profissão, além de, certamente, possuir um conjunto de competências complexas garantidas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional.

Encampanando essa discussão, Imbernón (2006, p. 21, grifo do autor) registra a seguinte conceituação sobre o professor profissional:

[...] um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas*, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Altet (2001, p. 25), referindo-se ao significado atual de professor, argumenta:

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de

conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

Uma outra definição sobre o professor profissional assim se delineia segundo o entendimento de Batista Neto (2006, p. 6):

[...] um profissional cuja atuação é complexa, capaz de realizar a leitura da realidade social, ter domínio conceitual e instrumental de sua área de conhecimento, atuar de forma ética, crítica, criativa, com autonomia intelectual, respeitando a pluralidade inerente aos ambientes profissionais e buscando desenvolver uma atitude propositiva na busca de soluções em seu campo de atuação, enfim, trabalhar de maneira integrada e colaborativa em equipe multidisciplinar.

Therrien (2006, p. 301) considera que o professor pode ser visto como profissional do saber, porque sendo sujeito hermenêutico vivencia o desafio de produzir sentidos: “Mediador de saberes, pois sua prática requer reflexividade, transformação e criticidade”. Para ele, o sentido hermenêutico quer significar a intencionalidade do trabalho do professor como intérprete do contexto de aprendizagem para a construção de sentidos e significados.

Silva (2005), referindo-se ao professor, seus saberes e suas crenças, elenca as alternativas sobre o que é ser professor, como se constrói para ser o profissional que é e como ele estrutura o trabalho docente.

Nessa investida, o professor como ser social, como pessoa, como construtor de cultura, de saberes, age e recebe as ações da sociedade, ao mesmo tempo em que constrói, é construído por ela. Por isso, a concepção que tem de professor se aproxima de Giroux (1994 *apud* SILVA, 2005, p. 32) ao caracterizar o profissional intelectual:

[...] ele é capaz de refletir sobre seu trabalho e capaz de transcender a alienação; não o vemos como um mero executor de tarefas. Para nós, o professor atua como sujeito, nas suas formulações de objetivos e em suas estratégias de trabalho. Ele pode algumas vezes estar equivocado nessas suas formulações, por falta de espaço reflexivo e não porque não é capaz de construir conhecimentos acerca delas. Se esse espaço lhe for garantido, ele terá oportunidade de detectar contradições, analisar e buscar caminhos.

Giroux (1997, p. 162), assim considerando, reitera sua concepção de professores como intelectuais, o que necessariamente nos induz a “[...] começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

A figura do intelectual crítico como descrito por Ghedin (2002, p. 140, grifo do autor) apresenta-se como alguém comprometido com a participação ativa e o propósito de desvelamento, ou mesmo de desentranhamento da “[...] origem histórica e social do que se apresenta a nós como ‘natural’, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo”.

Desse modo, o significado atribuído ao professor apresenta conotações diversificadas, contudo há elementos comuns entre as significações atribuídas pelos diversos autores que nos possibilitam elaborar um enunciado do que seja professor. Nessa perspectiva, conceituamos o professor como um profissional intelectual, crítico e reflexivo, detentor de conhecimentos gerais e específicos e mediador do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar.

Considerando que o professor se faz pela docência, passaremos a discorrer sobre esta e seus significados.

4.2 SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA

O significado de docência, como o de qualquer outro termo, tem sofrido modificações ao longo da sua história. Se buscarmos a origem dessa palavra, veremos que etimologicamente advém do latim *docere*, podendo significar, entre outras coisas, ensinar, instruir.

Sua significação, no entanto, foi sendo modificada conforme as mudanças e transformações ocorridas nas sociedades e, conseqüentemente, nas formas de educação nelas configuradas.

Nas organizações sociais primitivas, como já destacamos, dada a forma de sua estruturação, não havia surgido ainda a figura do professor, nem a função da docência destinada a um grupo específico da sociedade, como afirma Ponce (1981, p. 21):

[...] uma sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se como os interesses comuns do grupo, e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que era possível receber e elaborar.

Porém, ao se instituírem novas formas de organização social mais complexas em que se estabeleceram relações sociais de dominação e exploração, foram surgindo atividades diferenciadas com significações a elas inerentes.

4.2.1 A docência como transmissão

O docente começa a ser significado a partir do momento em que a divisão do trabalho deixa de ter como parâmetros o sexo e a idade e que os meios de produção vão se tornando mais complexos.

É ainda Ponce (1981, p. 25, grifo do autor) quem nos esclarece:

Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade.

No contexto dessas transformações que implicaram relações de exploração e dominação, a organização social, como destacado, vai se complexificando cada vez mais, assim como as funções sociais. Nessa forma de organização social, a docência é concebida unicamente como arte de transmitir aos indivíduos os costumes e valores de sua classe social.

Segundo Manacorda (1989, p. 11), o registro mais antigo situa-se no Egito, constituindo-se “[...] preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes”.

As mudanças operadas nessas sociedades implicaram transformações no conteúdo do que era transmitido, porém o sentido atribuído à docência permanece inalterado, como podemos constatar particularmente na Grécia, colocando em crise “[...] o éthos tradicional da polis grega, que era aristocrático-religioso, transmitido por meio do exemplo e dos processos de socialização e vivido como uma profunda – e também natural, imediata – identidade social”. (CAMBI, 1999, p. 86).

Trata-se da transmissão de conhecimentos associados ao uso da linguagem verbal (oral e escrita) adquirida pelo estudo e pelo esforço pessoal, passando o sentido de docência de uma dimensão pragmática para uma dimensão teórica, de caráter universal. O conhecimento não mais como éthos e como práxis episteme, personificado na filosofia, mas como uma

modalidade de conhecimento mais elevado e complexo, desvinculado de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, um processo de universalidade racional que tem se sustentado por milênios.

A forma de organização medieval, pelas suas características, não produziu mudanças no significado atribuído à docência como ação transmissora de conhecimentos. No entanto, apresenta consideráveis transformações no conteúdo a ser transmitido.

Cambi (1999, p. 142) esclarece: “A Idade Média é o tempo do cristianismo e da Igreja, mas é também a época dos povos e dos ideais comuns da Europa: ideais-mitos, ideais-tradições, ideais-legendas que construíram o arcabouço fundamental (ideológico e imaginário) dos povos europeus”.

Uma sociedade marcada pela dualidade e pelo antagonismo de classes em que o significado de docência como transmissão permanece, porém o conteúdo transmitido é acentuadamente classista com percursos e meios de transmissão diferenciados. Para a classe dominante, era um conhecimento aristocrático livresco, racional, lógico e sistemático. Para as classes subalternas, o popular caracterizado pela simplificação da religiosidade, transmitido pela tradição oral.

Conforme discutimos anteriormente, o acirramento das contradições geradas no interior dessa forma de organização social provocou mudanças que vão lhe dando nova feição, como exemplificada na análise de Cambi (1999, p. 149, grifo do autor):

[...] pelo despertar das cidades e do comércio, das ciências e das artes, pelas lutas sociais e religiosas (entre heresias e jacqueries ou revoltas camponesas), pela constituição de Estado nacionais (a França, a Inglaterra, depois também a Espanha) e de principados (na Itália), pelos grandes conflitos que atravessam a vida da Igreja, dá corpo a uma sociedade mais dinâmica, mais inquieta, mais livre também, que alimenta um espírito novo, o burguês (individualista, produtivo, autonomista etc.), que encontrará depois a mais nítida vitória no mundo moderno, chegando a impor novos modelos políticos, novas estruturas sociais, uma nova cultura (mais mundana e mais articulada/especializada) e também um novo modelo humano (empreendedor, emancipado, consciente do próprio valor e da própria liberdade) por volta do final dos anos Quatrocentos.

Essas circunstâncias impulsionaram transformações não somente sociais, econômicas, políticas e culturais, mas também no conteúdo e nos processos de transmissão do saber, que se especializa, se articula, se socializa e gradativamente vai se tornando laico, perdendo a igreja a sua hegemonia. Esses fatores são os germes que dão origem à sociedade caracterizada pela modernidade.

4.2.2 Em busca da docência como atividade

A derrocada da estrutura medieval, a emergência de uma nova ordem estrutural econômica, política e cultural, bem como o surgimento de uma nova classe hegemônica – a burguesia – produzem gradativamente mudanças significativas no sentido e significado atribuídos à docência.

Hoje não basta ter um bom conhecimento sobre as disciplinas e saber explicá-las como se entendia tradicionalmente. Ao passo que a complexidade da realidade atual e o surgimento de novas condições de trabalho exigem do professor capacidade de pensar e agir para não reproduzir ações que foram pensadas por outros, a docência é o trabalho dos professores, atividade que ultrapassa a tarefa de ministrar aulas, apresentando suas singularidades.

Segundo Nóvoa (1999), a influência da Igreja e posteriormente do Estado na configuração de uma prática profissional provoca uma homogeneização, unificação e hierarquização em escala nacional dos professores, cujo enquadramento estatal configura-se como um corpo de profissionais, e não como uma ocupação, um ofício.

Nesse contexto, a profissão docente vai se estabelecendo a partir da constituição de sistemas nacionais de ensino que vieram a substituir a categoria de professores ligada à igreja e aos seus preceitos religiosos por uma categoria de professores laicos sob o controle do Estado.

Ao assumir-se como construtor da sua profissionalidade docente, o professor está ressignificando sua prática, reafirmando-se como profissional. Isso corresponde a uma condição socialmente produzida, em que o professor passa a ser visto como sujeito ativo “[...] capaz de ressignificar, com maior ou menor intervenção, os fazeres de sua profissionalidade”. (CUNHA, 2006, p. 487).

Conforme Veiga (2006), a função da docência em uma visão profissional está ligada à inovação. O seu exercício exige, além dos conhecimentos, habilidades essenciais para ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, ou seja, reconfigurar saberes. Exige ainda outras possibilidades de escolhas e sensibilidade, alicerce da dimensão estética presente no novo, no criativo, na inventividade e na ética. Essas características são o que imprime qualidade à atividade docente.

Este enunciado traduz o que significa a docência para Veiga (2008, p. 20): “A docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”.

Porém, as significações atribuídas à docência são multifacetadas, considerando que o professor interage com seres humanos, o que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos e suas diferenças.

Tardif (2002) coloca seu entendimento sobre o tema exposto afirmando que gerir essas relações implica fazer escolhas que exigem respostas diferenciadas, dadas as situações e experiências de cada um no espaço da sala de aula. Essas escolhas envolvem conhecimentos, convicções, crenças, compromisso com o trabalho e representações que o professor faz dos alunos que devem ser únicas em cada contexto.

Partindo dos seus estudos em parceria com Lessard, Tardif concebe a docência “[...] como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro”. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 275).

No entanto, Tardif considera também a questão da racionalidade à medida que os professores, como outros profissionais, são dotados de razão, pois eles fazem julgamentos, tomam decisões, comportando-se geralmente de acordo com regras e condutas orientadas em que os julgamentos e as decisões são baseados em certas exigências da racionalidade.

Em suma, regra geral, como a vasta maioria dos trabalhadores e dos profissionais, o professor sabe, na maioria dos casos, porque diz e faz qualquer coisa, no sentido de que ele fala e age em função de razões e de motivos que servem para determinar seus julgamentos profissionais em seu meio de trabalho. (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 200).

No campo da docência, a racionalidade que dá suporte ao trabalho do professor na contemporaneidade abrange o conhecimento científico, a comunicação, a dialogicidade, a argumentação e a criticidade. Essa racionalidade, assim, reconhece e compreende a docência:

[...] como “gestão e transformação pedagógica/ética da matéria” sugere, portanto, de uma racionalidade complexa, interativa, dialógica, do entendimento, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas que a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos sujeitos em formação. (THERRIEN, 2006, p. 304).

Mais especificamente, a docência significa trabalho humano especializado que não é partilhado por todos, apenas pelo grupo de professores, porque requer certos saberes

específicos, típicos do ofício de ensinar, imersos na base da atividade pedagógica de quem ensina.

A docência na perspectiva de Pérez Gómez (1997) é considerada uma prática baseada na reflexão na e sobre a ação, por desencadear reflexão sobre o conjunto de questões educativas, nesse entorno o professor e a aula ocupam espaço privilegiado, como assim, considera esse autor:

Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 112).

Entendendo que os ofícios relacionados ao ensino sempre existiram e que os professores são e sempre foram pessoas que exercem esse ofício profissional, Altet (2001) corrobora o que evidenciamos em relação ao conceito de professor. Para essa autora, a docência configura-se como:

[...] passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia. (ALTET, 2001, p. 25).

Diante da especificidade da profissão, o professor estabelece relações e interações variadas de acordo com a evolução da situação pedagógica e do contexto o que leva a autora a estabelecer a seguinte compreensão acerca da docência:

[...] um processo de tratamento da informação e de tomada de decisões em sala de aula, no qual o polo da dimensão relacional e da situação vivida com o aluno em determinado contexto é tão importante quanto o polo do conhecimento propriamente dito. (ALTET, 2001, p. 26).

O significado atribuído à docência por Ibiapina (2007a, p. 40) revela-se como:

[...] atividade de ensino e pesquisa que necessita de conhecimentos especializados, saberes e competências específicas adquiridos tanto por meio

de processo de formação acadêmica contínua e permanente, quanto da prática. Essa atividade exige reflexão crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e garantir a educação escolar dos estudantes.

Diante das várias significações atribuídas à docência, o conceito por nós elaborado é o de que a docência é uma atividade especializada exercida pelo professor resultante de planejamento, pesquisa e reflexão crítica, com o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar.

A discussão acerca dos significados de professor e de docência nos permite sintetizar esses conceitos em uma rede conceitual, possibilitando, assim, visualizar a inter-relação entre seus significados.

No que se refere à contribuição da formação de conceitos, sua estrutura é indiscutível, pois “[...] a rede é o conjunto de nós unidos em suas conexões nas quais não subsiste isolamento e sim uma reciprocidade profunda e permanente intercambialidade”. (FERREIRA; FROTA, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva, apresentamos a rede desses conceitos como forma de ampliar as possibilidades de sua utilização pedagógica, considerando, ainda, o que dizem Ferreira e Frota (2008, p. 31): “[...] há formas diferentes de abordar a formação e desenvolvimento de conceitos em situações formais de aprendizagem. Essas formas dependem dos referenciais teórico-metodológicos que lhes dão sustentação, assim como dos paradigmas que os orientam”.

Nesta pesquisa, a rede evidencia as conexões existentes entre o geral, o particular e o singular dos significados anteriormente citados, visualizados na Figura 2.

5 NOSSOS SABERES

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educando, educadoras e educadores, juntos “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. (FREIRE, 1996, p. 58).

Situar a formação de professores como epicentro das preocupações educacionais principalmente a partir do século XX e delimitar os processos que envolvem a formação dos saberes docentes no confronto com a prática em suas diferentes dimensões permitem-nos fazer reflexão sobre o movimento desses saberes na prática como campo de significação na elaboração do conceito de professor e docência.

Partindo desse ponto de vista, é necessário, portanto, refletir acerca da construção dos saberes docentes em estreita relação com o processo de formação do professor no desenvolvimento da prática profissional. Para tanto, partimos de contribuições de autores das várias áreas pertencentes às ciências humanas e sociais que nos fornecem subsídios preciosos à reflexão sobre essas questões. Dentre esses autores, podemos citar: Nóvoa (1997, 1995, 2006, 2008); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Ibiapina (2007a); Gauthier *et al.* (2006); Pimenta (2005); Tardif (2002); Fiorentini, Sousa Júnior e Melo (1998); Charlot (2000), dentre outros.

5.1 A DISCUSSÃO ACERCA DOS SABERES

Nesse contexto, entre as pesquisas que tratam dos saberes docentes e da formação de professores, Nóvoa (1995) utiliza uma abordagem teórico-metodológica que cria condições para que o professor tenha voz e vez para analisar suas trajetórias e histórias de vida. Para esse autor, os estudos que tomam como referência essas abordagens trazem, em relação aos estudos anteriores, inovações por não reduzirem a profissão docente ao conjunto de competências e técnicas e por não gerarem nos professores crise de identidade que separa o eu pessoal e o eu profissional.

Assim, os referidos estudos passaram a valorizar os diversos aspectos de história individual e profissional dos professores, reconhecendo e considerando os saberes construídos

e implícitos na prática docente, o que não era considerado anteriormente. Para Nóvoa (1995), a profissionalização do ensino ocorreu à custa do saber experiencial, daí sua importância de compreender e conceder estatuto a esse saber que emerge da experiência pedagógica dos professores. Além do mais, “[...] é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”. (NÓVOA, 1995, p. 17). Reforçando esse entendimento, acrescenta que:

[...] a expansão das ciências da educação tem contribuído para substituir os saberes ditos ‘empíricos’ dos professores por saberes ditos ‘científicos’ dos investigadores; mas, por outro lado, há o reconhecimento de que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. (NÓVOA, 2006, p. 32, grifo do autor).

Por isso, os saberes dos professores precisam ser ditos, explicados e comunicados para que sejam reconhecidos como qualquer outro saber de intervenção social. Mas, esse autor assegura que na educação, apesar desse fato, esses saberes de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico.

As considerações anteriores implicam a necessidade e o desafio de que os professores precisam construir um saber que emergja da prática sem, contudo, negar os contributos teóricos das diversas ciências sociais e humanas, mas que seja baseado na reflexão pedagógica e experiências empíricas. Para que isso ocorra é necessário que os professores vençam quatro obstáculos, a saber: adquirir maior poder político de se organizar profissionalmente; conquistar uma maior visibilidade social nos espaços de debates tanto na forma oral quanto escrita, assumindo publicamente esses saberes; encontrar processos equilibrados para se relacionar com as comunidades científicas da educação no sentido de cooperar com suas experiências, expressando-as por meio de outras palavras e outros conceitos; e, por último, construir lugares de partilha e reflexão coletiva que deem corpo a dinâmicas de autoformação participada, pois são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente. (NÓVOA, 2006).

Para esse autor, as práticas de formação contínua que são organizadas para os professores individualmente só contribuem para a aquisição de saberes e técnicas, reforçando a imagem do professor como mero transmissor de saberes advindos do exterior da profissão. No entanto, aquelas que privilegiam as dimensões coletivas, além de contribuírem para a emancipação profissional, podem consolidar a autonomia dos professores na produção de seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1997).

Ao discutir a questão dos dilemas da profissão de professor, esse autor procura chamar a atenção para as competências que devem ser desenvolvidas nos programas de formação. Dentre elas, destaca a importância de o docente “saber analisar e de saber analisar-se”. Referindo-se ao dilema do conhecimento profissional, ele diz que esse conhecimento deve ser reconstruído com base em reflexão prática e deliberativa que subjaz uma dimensão teórica, que não é somente teórica, e uma dimensão empírica, que não é unicamente produzida pela experiência, dilema que, na opinião de Nóvoa (2008, p. 231-232) dificultaria a definição desse conhecimento.

Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada. Há um certo consenso quanto à importância desse conhecimento, mas também há uma enorme dificuldade na sua formulação e na sua conceitualização. Afirmo, como hipótese de trabalho, que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa. [...] um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros.

Abordando essa questão, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) consideram que o processo de profissionalização docente representou mudança na formação de professores, principalmente quanto ao conhecimento que devem ter sobre os saberes necessários ao desempenho de suas atividades docentes. De posse dos saberes das disciplinas e dos saberes pedagógicos, os professores podem mobilizar esses saberes para agir na prática com competência. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 158):

Esses saberes, embora separados metodologicamente, estão todos presentes na ação do professor, pois o saber, como sistema complexo do pensamento profissional, é o resultado das suas interações, constitui-se num sistema em constante reformulação, reconstrução.

Ampliando essa compreensão, Gauthier *et al.* (2006) advogam que não existe profissão sem saberes, sejam oriundos do senso comum e da experiência, sejam científicos. O ensino, de modo geral, pelas situações complexas que o caracterizam, exige do profissional da educação atividade permanente de juiz de si mesmo. É que, muito embora os saberes da experiência, validados no contexto da sala de aula, possam muitas vezes favorecer a aprendizagem dos alunos, a formação na academia precisa fazer a diferença, na medida em que esses saberes são estudados de forma mais sistematizada.

Nessa perspectiva, os autores acrescentam que, apesar de o ensino vir sendo desenvolvido há séculos, pouco se sabe sobre os saberes inerentes à prática docente. O importante é evitar dois obstáculos que se interpuseram à pedagogia: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício.

No primeiro caso, abrangeria a falta de sistematização de saber próprio da atividade docente, sem revelar na prática os saberes que lhe são inerentes, envolvendo ideias preconcebidas de que o ensino consiste na transmissão de conhecimento e que, para exercer esse ofício, basta conhecer o conteúdo e ter talento, bom senso, intuição, experiência e cultura.

No segundo, os saberes sem ofício, mesmo sendo caracterizados pela formalização do ensino, foram reduzidos em sua complexidade, assim como no seu processo de reflexão, pois não são consideradas as condições concretas onde se realiza o ensino, impedindo o surgimento de um saber profissional. Esse obstáculo, de certa forma, contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente, ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária “[...] não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc.” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 27).

No que se refere às pesquisas, esses autores revelam a existência de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, por isso propõem um ofício feito de saberes, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática.

Nesse sentido, esses saberes são classificados como: disciplinar, referente ao conhecimento dos conteúdos produzidos pelos pesquisadores para serem ensinados; curricular, relacionado à transformação da disciplina em programas escolares; das ciências da educação, referente ao saber profissional específico que não está associado diretamente com a ação pedagógica; da tradição pedagógica, associado à maneira de dar aula adaptando e modificando o saber por meio do saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; experiencial, concernente aos julgamentos privados que são elaborados ao longo do tempo, através de uma jurisprudência particular confinada ao espaço de sala de aula do professor; e, por último, da ação pedagógica, abrangendo o saber experiencial dos professores em sala de aula testado nas pesquisas e publicado.

Para Gauthier *et al.* (2006), o desafio da profissionalização docente é propor ofício feito de saberes que evitaria os dois obstáculos citados anteriormente. Nesse sentido, os

saberes docentes adquiridos pelo professor para realizar o ensino exige deste profissional reflexão crítica sobre essa atividade.

Conforme afirmam Gauthier *et al.* (2006, p. 331), o trabalho do professor não é o de um profissional qualquer, mas daquele que,

[...] munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou a palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Reconhecer a existência de repertório de conhecimentos, segundo eles, significa para o professor novo olhar, em que passa a ser visto como profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões. Assim, a concepção de saber não é a de impor ao professor um modelo preconcebido de racionalidade, pois o saber pode ser racional sem, contudo, ser científico; pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não pertence à ciência, mas que não deixa de ser legítimo e válido. Assim, Gauthier *et al.* (2006, p. 339) afirmam:

O saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações, [...]. O saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto. [...] Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento.

Nesse sentido, é preciso considerar o contexto histórico e social em que o professor desenvolve a sua profissão, pois os saberes só podem ser compreendidos a partir desse contexto e em virtude da sua experiência pessoal. O professor possui saberes que são próprios à realização do trabalho docente, saberes chamados de culturais e pessoais, que podem ser mobilizados para fins didáticos no exercício da docência.

Ainda na perspectiva da significação dos saberes, Pimenta (2005), reconsiderando os saberes necessários à docência, identifica também as modalidades necessárias ao exercício da profissão docente, quais sejam: saber da experiência, aprendido no processo de formação inicial com os professores significativos, como também produzido na prática cotidiana, num processo de reflexão sobre sua prática e na mediatização com outros colegas de profissão; saber do conhecimento, abrangendo a operacionalização da escola na transmissão do conhecimento conforme as especialidades dos professores no contexto da contemporaneidade;

saber pedagógico, compreendendo o conhecimento experiencial do professor e os conteúdos específicos construídos a partir das necessidades pedagógicas reais.

Pimenta (2005) enfatiza a importância da superação da fragmentação desses diferentes tipos de saberes para a formação dos professores, o que possibilitaria a sua ressignificação.

Considerando os estudos anteriores e as pesquisas no campo do saber docente, Tardif (2002, p. 36) o define “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores carregam a marca do ser humano, pois são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados.

Ainda de acordo com Tardif (2002), no ponto de vista tipológico, sua classificação abrange: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e articulados aos saberes pedagógicos provenientes de reflexões sobre a prática docente no sentido amplo do termo; os saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos; e, por fim, os saberes experienciais, que são aqueles que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Segundo Tardif (2002), o uso dos saberes da experiência pelos professores, na prática, relaciona-se diretamente com a formação. São estes que ratificam a importância do conjunto de experiências práticas vivenciadas ao longo da vida como fundamentais a essa mesma formação, responsáveis, portanto, por boa parte de suas ações profissionais futuras. Logo, torna-se visível a importância dos saberes fundadores da prática docente. A esse respeito o autor considera sobre sua origem e sobre sua complexidade:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002, p. 54, grifo do autor).

Contudo, nos seus estudos, observamos a valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência, bem como a presença de algumas características dos saberes profissionais segundo a definição da “epistemologia da prática profissional dos professores”, compreendida como o estudo dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas funções.

Assim, qualquer que seja a situação apresentada, e considerando que os saberes são provenientes de diferentes fontes, como mencionado, anteriormente, Fiorentini, Sousa Júnior e Melo (1998) concebem o professor como profissional reflexivo a partir do eixo da relação teoria/prática, diante do propósito de identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes saberes podem ser apropriados no processo de produção, reflexão e investigação da prática pedagógica. Nesse processo, os saberes não são trabalhados isoladamente, porque os professores estabelecem diferentes relações com eles.

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. (FIORENTINI; SOUSA JÚNIOR; MELO, 1998, p. 319).

Segundo esses autores, existe certo estranhamento entre forma de produção dos saberes praticados na academia e os praticados/produzidos pelos professores na prática docente. Isso ocorre em decorrência da maneira como esses profissionais mantêm relação com esses saberes. Na maioria das vezes, é reflexo da cultura profissional marcada pela racionalidade técnica, em que o conhecimento teórico é supervalorizado, ou pelo pragmatismo praticista, que exclui do processo de formação a reflexão teórica e filosófica. Portanto, o desafio será para que os professores e seus colegas de escolas, juntamente com os da academia, sejam os principais responsáveis pela produção de seus saberes com base na investigação.

São muitas as maneiras de abordar os saberes, mas diferentemente dos outros autores, os estudos de Charlot (2000) incitam-nos a considerá-los como proposição básica em relação às modalidades anteriormente citadas, uma vez que nos faz entender que “[...] não há sujeito de saber e não há saber se não em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros”. (CHARLOT, 2000, p. 63).

Esses saberes que compõem o processo identitário, por sua vez, são construções coletivas situadas historicamente, sendo que a mente humana e as atividades desenvolvidas pelo homem estão submetidas “[...] a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”. (CHARLOT, 2000, p. 63). O saber só teria sentido em referência às relações que o sujeito supõe e produz com o mundo, com cada sujeito em relação aos outros na confrontação de conhecimentos e informações disponíveis. A esse respeito pondera o referido autor:

[...] o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros. [...] Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. [...] a questão do saber sempre é uma questão identitária, também. (CHARLOT, 2000, p. 64).

Por fim, na relação com o saber, o autor chama a atenção para as relações que o sujeito epistêmico mantém com o objeto, atividade, trabalho, situação, lugares, eventos, pessoas, entre outros. Esses conjuntos de relações estão ligados ao seu aprender e à constituição do seu saber, pois cada um ocupa na sociedade um lugar que está relacionado a essas duas posições: do aprender e do saber.

Assim, como o homem nasce no mundo já estruturado por relações sociais, a sua relação com o saber é senão relação social. Sob o ponto de vista do aprender, é preciso compreender que essa atividade não corresponde somente a internalizar conhecimento, mas também a transformar o conteúdo em sua própria substância. “A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber”. (CHARLOT, 2000, p. 86).

Nessa perspectiva, a constituição de um saber e a sua confrontação com os demais saberes instituídos requerem do sujeito relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo através de relações sociais.

Como podemos perceber, existem diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, mas é preciso considerar que na prática docente esses saberes apresentam-se inter-relacionados, uma vez que o professor não separa o pensar de seu fazer docente. Essas classificações tendem a hierarquizar o trabalho docente, caso não estejam explícitos para o professor os valores e crenças subjacentes a elas.

Ao exposto, merecem destaque as análises precedentes, as semelhanças e as diferenças entre os autores sobre o que dizem acerca dos saberes. Partindo das considerações apresentadas, passaremos a esclarecer alguns dos seus aspectos semelhantes.

Os autores Gauthier *et al.*, Tardif e Pimenta fazem classificação dos saberes docentes, mostrando suas definições, contextos e como aparecem implícitos na prática docente. A classificação de Gauthier *et al.* (2006) no que se refere ao saber experiencial da tradição pedagógica traz semelhanças com os saberes da experiência e os pedagógicos definidos por Pimenta. Os saberes da tradição pedagógica têm indícios com os experienciais de Tardif. A apresentação tipológica de Tardif e Gauthier *et al.* no que diz respeito aos saberes disciplinares, aos saberes curriculares e aos saberes da formação profissional/os da ciência da educação evidencia semelhanças no seu conteúdo.

Em relação à diferença entre eles e sobre qual tipo de saber deve ser privilegiado na prática docente, Tardif (2002) destaca a importância do saber da experiência como mediador principal, núcleo central dos demais saberes por onde são filtrados os conhecimentos advindos dos saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional, de modo que sejam conservados o que se mostre útil e essencial, eliminando-se os aspectos não condizentes com a realidade onde o docente atua. Nessa mesma direção, Gauthier *et al.* enfatizam a legitimidade dos saberes da ação pedagógica por serem o menos desenvolvidos pelo professor na sua prática docente cotidiana, razão por que os consideram os mais necessários à profissionalização do ensino.

Ao discutirem a questão dos saberes docentes, Fiorentini, Sousa Júnior e Melo (1998) e Charlot (2000) diferem substancialmente dos demais autores supracitados porque não apresentam nenhuma tipologia de saberes. Fiorentini Sousa Júnior e Melo, ao valorizarem o estudo dos saberes docentes na formação de professores, abordam que esses saberes não podem ser aplicados de forma aleatória no contexto em que são trabalhados e produzidos, já que o professor, de posse desses saberes, pode negá-los ou não, e/ou transformá-los em saber complexo e articulá-los à prática docente.

Conforme Charlot (2000), o saber é essa relação que se dá com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Isso evidencia que o saber é movimento, é atividade, é linguagem que se manifesta nas formas de pensar e agir do ser humano nas suas atividades sócio-históricas e, como tal, tem valor e merece ser transmitido.

Nessa direção, consideramos também que os estudos de Nóvoa no campo dos saberes trouxeram inovações para formação de professores, e sua diferença reside na não separação

do eu profissional do eu pessoal, o que fez com que fossem considerados os saberes construídos e implícitos na prática docente.

Ainda fazendo referência às diferenças entre os autores sobre os saberes docentes, Pimenta (2005) identifica em seus estudos três saberes da docência, quais sejam, os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. Contudo, defende a superação da fragmentação desses saberes na prática docente, pois considera a possibilidade de ressignificá-los na formação dos professores.

Neste trabalho, o desafio de iniciar o processo de estudo com profissionais docentes interessados em prosseguir com a formação contínua, para investigar a relação entre os saberes conceituais e a prática docente, tendo como pressuposto que conhecimento e prática se inter-relacionam, possibilitou-nos refletir e trocar informações com as professoras envolvidas no processo de construção desse conhecimento e no desenvolvimento de uma prática docente mais autônoma e criativa no âmbito da instituição escolar.

Isso implicou criar espaços de estudos, seja no ambiente escolar, seja em outros contextos, no sentido de desencadear um processo de compartilhamento de aprendizagens que possibilitassem o avanço do conhecimento. Nesse sentido, desencadeamos o processo de formação contínua relativo ao domínio desses conceitos.

Para prosseguirmos com o estudo, organizamos atividades específicas para elaboração conceitual, em que a participação das partícipes resultasse em processo de internalização do significado dos conceitos de professor e docência.

Desse modo, organizamos ações formativas com o propósito de diagnosticar os significados já internalizados, a fim de (re)elaborá-los.

5.2 CONCEITOS PRÉVIOS DE PROFESSOR E DOCÊNCIA

Os conceitos prévios para qualquer estudo sistematizado representam ponto de partida na formação e desenvolvimento dos conceitos, pois é no mundo objetivo, material, mediado pela prática histórico-social dos homens que todos os conceitos extraem seu conteúdo. Kopnin (1978, p. 207-208) refere-se a esse aspecto, afirmando:

A dialética forma as teses metodológicas fundamentais que determina o processo de formação e desenvolvimento dos conceitos. Ela estabelece, antes de tudo, que a fonte objetiva da formação e desenvolvimento dos conceitos é o mundo real, sendo a base material constituída pela prática histórico-social dos homens. É justamente do mundo objetivo que todos os conceitos extraem o seu conteúdo.

Os termos para indicar os conhecimentos iniciais advindos das vivências e experiências do ser humano interagindo com seu entorno são múltiplos e variados. No entanto, encontramos em Vigotsky (2009), com a denominação conceitos espontâneos, elementos para compreender sua função no processo de elaboração conceitual

Para esse autor, é fundamental a importância dos conhecimentos espontâneos para a elaboração de conceitos. É por intermédio deles que ocorre a formação de conceitos científicos. Por serem processos interligados, influenciam a elaboração do outro pelo simples fato de não estarem encapsulados na consciência, por não fluírem por canais isolados, mas estarem em processo de interação constante, redundando em abstrações com grau maior de generalização.

A formação de conceitos espontâneos e de conceitos científicos no curso real do desenvolvimento se mostra sumamente fluida e indivisa. Por sua natureza, a sua elaboração se realiza sob diferentes condições internas e externas. A formação desses conceitos “[...] não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem”. (VIGOTSKY, 2009, p. 261). O domínio do conceito científico em sua forma mais elevada impulsiona o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, que se constituem em seu alicerce.

Nessa perspectiva, o conceito, de modo geral, pode ser entendido como a expressão do conhecimento científico, síntese do que é essencial e necessário, ato real e complexo de pensamento que não é apreendido por meio de memorização mecânica, uma vez que reflete a consciência do homem na busca da essência que se encontra na aparência fenomênica, ato de generalização abstraído e significado em unidade dialética expressa no geral, particular e singular do fenômeno.

Apoiando-nos nessa compreensão, analisamos os significados de professor e docência por nós internalizados ao longo de nossas vivências e experiências.

Para desencadearmos o diálogo que nos propiciasse organizar, elaborar e compreender as origens de nossos conceitos, tornando-nos pesquisadoras de nossa ação em contexto formativo que cultiva a cultura da reflexão crítica, partimos de nossos conhecimentos já internalizados.

Considerando que a teoria de elaboração de conceito propicia em seus diferentes aspectos o crescimento social e cultural dos indivíduos e emerge em contextos históricos sociais concretos, podendo surgir a partir do momento em que professores se reúnem para vivenciar essa prática ou como resultados de conhecimentos próprios da profissão docente,

iniciamos, como já dito, emitindo significado a partir da requisição: Elabore um conceito de professor e docência.

O processo se desencadeou conforme os enunciados:

Sereia do Mar – Então a gente poderia conceitar agora, porque nós vamos sair daqui, nós vamos sucintamente elaborar um conceito de professor e de docência. Vocês me entregam eu também vou elaborar o meu aqui na folhinha junto com vocês tá. Vamos pensar, só elabora, ninguém vai discutir esse conceito. A gente vai discutir em outro encontro, sem preocupação, o que nós entendemos por professor e docência, qual é o nosso conceito de professor e docência.

Estrela do Mar – Mas você vai receber.

Sereia do Mar – Eu vou receber hoje esse conceito, e eu já gostaria antes da gente parar pra elaborar... [interrompida].

Alga Marinha – É que eu estou, docência é um conceito, professor é um ser?

Estrela do Mar – Não, mas ela não quer que discuta não.

Alga Marinha – Eu tava só pensando nesta questão porque pode ser docente?

Água Viva – Docência é o cargo?

Sereia do Mar – Docência, a gente vai elaborar o que a gente entende, que é que a gente entende por professor? Docência?

Água Viva – Isso, a gente vai entregar?

Sereia do Mar – Sim. (*Extrait* do encontro para elaboração dos conceitos prévios de professor e docência em 12 de março de 2009).

Após essas interferências, emitimos, por escrito, os significados atribuídos a professor e docência. Passaremos a discutir analiticamente cada um desses significados.

5.2.1 Docência e professor na visão de Água Viva

A partícipe Água Viva elaborou seu conceito de docência da seguinte forma:

Água Viva – Ato de ensinar. Buscar através de estudos e da pesquisa novos conhecimentos e conceitos e aplicá-los. (Conceito prévio de docência elaborado por Água Viva no dia 12 de março de 2009).

Considerando as categorias eleitas como parâmetros de análise e os enunciados emitidos, evidenciamos que a partícipe faz uma caracterização a partir da enumeração/abstração dos atributos “estudos, conhecimentos, pesquisa”, que são essenciais para distinguir o conceito de docência de outros conceitos. Isso revela, em parte, que seu entendimento de docência tem como base as discussões mais recentes que exigem do professor conhecimentos e pesquisa. Porém, em sua elaboração, o volume do conceito mostra um grau de generalidade restrito às singularidades, pois não apresenta atributos que expressem as relações entre o geral, o particular e o singular.

Diante do avanço dos conhecimentos relativos à docência, esta não pode ser concebida só como “ato de ensinar” e transmitir conhecimentos, visão já ultrapassada, dada as exigências requeridas para o exercício dessa atividade pelo professor. É conceito que foi culturalmente configurado a partir da antiguidade, permanecendo ainda no imaginário social

do professorado. É um atributo que pertence à concepção clássica de docência. (CAMBI, 1999).

No segundo enunciado, Água Viva aproxima a docência ao trabalho do professor na atualidade, atividade que exige do docente a necessidade de adquirir conhecimentos especializados para sua ação, aliando a pesquisa com a formação continuada, no sentido de melhorar a prática docente. Apesar dessa informação específica sobre a docência, seu processo de formação e educação recebido na academia não privilegiou a formação e o desenvolvimento de conceitos que permitissem elaborar o conceito de docência na sua essencialidade científica.

No tocante ao aspecto histórico, o significado atribuído à docência por essa partícipe traz elementos para enquadrar o seu enunciado à concepção do professor mestre da antiguidade, cujo papel era dominar o saber para ensinar. (HIRSCHHORN *apud* FERNANDES, 1998). Na atualidade, a docência é exercida pelo professor utilizando a pesquisa como mecanismo de produção do saber. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Em relação ao significado de professor, ela emitiu enunciado no mesmo estágio de elaboração conceitual, uma vez que no seu entender:

Água Viva – Professor é o ser que se apropria e transmite conhecimentos, interagindo e instruindo na formação de cidadãos desde a mais tenra idade. (Conceito prévio de professor elaborado por Água Viva em 12 de março de 2009).

Esse conceito expressa que o professor deve possuir um arsenal de conhecimentos para ensinar, com função bem definida dentro de sua categoria profissional. Compete instruir o cidadão, nesse caso o aluno, não importando a idade, pois o que interessa nesse processo é que o aluno aprenda o que está sendo transmitido. Outra característica que perpassa esse conceito é que o professor tem certa formação para ensinar.

Assim, a elaboração do conceito de professor de Água Viva denota uma construção permeada por processo unidirecional em que, para realizar o ensino, o mestre se dirige à classe de alunos para repassar os conteúdos de forma hierarquizada, verticalizada. O professor é para transmitir algum ensinamento a outros indistintivamente, dar aula sobre um conteúdo, pois é ele quem tem dentro de si uma competência e um saber que possibilitam tornar público o conhecimento a muitos alunos.

Quanto à dimensão histórica, esse significado está próximo do ensinamento proferido pelo professor na sociedade antiga. Nesse período, ele era considerado o mestre porque o

conhecimento, como tal, deveria ser transmitido com domínio absoluto e sem perda de conteúdo para o aluno. (MANACORDA, 1989).

Além do mais, ao usar o termo “instruindo”, remete-nos ao professor considerado como instrutor, pois é “[...] aquele que põe em ordem, que prepara – para lembrar a correlação com docente – é do século XVIII [...]”. A significação do seu conceito traz vínculos com o termo “instrução”, que na docência é “[...] compreendida como ação de transmitir conhecimento”. (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 40).

Com relação à lógica de elaboração de conceitos, Água Viva emitiu um significado para professor à base de caracterização, contendo apenas informações secundárias para designar o “ser”. Quando menciona “é o ser que se apropria e transmite conhecimentos”, esse “ser” pode se constituir um atributo geral para designar qualquer categoria profissional referente aos indivíduos, até os professores. O conteúdo revelado expressa apenas os atributos/propriedades mais gerais, sem que sejam distintivos da categoria profissional de professores, e não esgota as suas propriedades, nexos e relações.

Desse modo, considera o “ser” na perspectiva do materialismo histórico dialético, que “[...] estuda o ser e suas formas, partindo das necessidades da atividade transformadora do homem”. (KOPNIN, 1978, p. 169). O “ser” existe objetivamente (professor), manifestando-se na atividade prática em diversas situações escolares, posto que o seu conhecimento torna-se indispensável para o exercício da profissão.

5.2.2 Os significados de docência e de professor na perspectiva de Alga Marinha

Alga Marinha, reportando-se à docência, emite uma caracterização, ao passo que enumera alguns atributos “ensino”, “aprendizagem”, que são essenciais para distinguir a docência dos demais conceitos, e abstrai propriedades que são distintivas, mas não suficientes, para elaborar conceituação. No seu enunciado abaixo apresenta atributos referentes ao conteúdo do conceito, isto é, à sua singularidade:

Alga Marinha – A docência é o conjunto de competências e habilidades que permeiam o fazer pedagógico de um professor. É um conceito mais amplo que intermedeia (professor – aluno – escola – ensino – aprendizagem). (Conceito prévio de docência elaborado por Alga Marinha em 12 de março de 2009).

Apesar da quantidade de atributos contidos no conceito de docência, o seu enunciado apresenta restrições quanto às relações de generalidade, particularidade e singularidade, que são necessárias para conceituar. O significado do conceito apresentado, ao fazer referência “ao conjunto de competências e habilidades que permeia o fazer pedagógico do professor”,

diz respeito aos conhecimentos, atitudes, posturas, experiências e ações necessárias ao professor para exercer a sua função, não contendo o conjunto de atributos e relações que distingue o conceito de outras modalidades de conhecimentos.

Nesse sentido, Alga Marinha, logo no início do processo de elaboração do conceito de docência e de professor, expressa a sua dificuldade para elaborar esses significados, questionando: “é que eu estou... docência é um conceito, professor é um ser”? Essa “dúvida” mostra a falta de clareza sobre o que é conceituar: capacidade humana que exige, para se desenvolver, um processo de aprendizagem.

No aspecto histórico, recorremos a Altet (2001, p. 28) para situar a sua significação, já que a autora afirma:

Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conotativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula.

A autora ressalta, ainda, que a evolução do conceito de docência na educação tornou-se mais visível a partir das discussões acerca da profissionalização. Desse modo, a docência passa a ser considerada trabalho do professor, organizado e orientado por objetivos e ética profissional, tendo suas bases nos conhecimentos racionais reconhecidos pela ciência e legitimados pelas universidades, bem como em conhecimentos explicitados advindos da prática no contexto em que ela se desenvolve, por exemplo, nos micro e macro contextos educativos.

Assim sendo, embora Alga Marinha não tenha atingido o estágio conceitual, evidenciamos alguns indícios para situarmos o seu significado à docência como atividade. Dada a especificidade da profissão, o exercício da docência exige do professor uma tomada de decisão em sala de aula, tanto na dimensão relacional professor/aluno/contexto escolar quanto na habilidade para operacionalizar o conteúdo. (ALTET, 2001).

Considerando o exposto, passaremos à análise do significado de professor. Constatamos que Alga Marinha se encontra na mesma categoria, quando afirma:

Alga Marinha – Professor é o profissional responsável pelo processo ensino e aprendizagem no ambiente escolar ou fora dele. É o mediador da aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos curriculares, transversais, valores, princípios, éticos, morais, religiosos, etc. É quem conduz a mediação de forma a despertar no educando o gosto pelo estudo, pela busca do saber; é quem indica meios para que o educando elabore/crie suas metas, construa seu próprio caminho de aprendizagem. Professor é alguém com competências e habilidades para construir aprendizagens. (Conceito prévio de professor elaborado por Alga Marinha em 12 de março de 2009).

Como podemos observar, Alga Marinha elenca no seu enunciado os atributos necessários e essenciais (profissional, mediação, processo ensino-aprendizagem) para a elaboração de conceito, contudo não foi capaz de estabelecer as relações de generalidade entre os conceitos. Encontramos no seu enunciado atributos do significado de professor semelhantes aos evidenciados por Sereia do Mar. Quando ela explicita, por exemplo, “mediador da aprendizagem do aluno”, está fazendo relação com o atributo particular: “mediar o processo ensino-aprendizagem”, elencado no conceito-chave.

O seu enunciado não se constitui ainda um conceito, no entanto os atributos por ela elencados encontram-se presentes nas discussões de concepções relativas à docência. Desde a década de 90 do século passado que estudos enfatizando a questão das competências vêm sendo efetivados, no sentido de redimensionar o trabalho docente.

Perrenoud (2000, p. 12) destaca: “[...] A especialização, o pensamento e as competências dos professores são objeto de inúmeros trabalhos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva, na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das práticas”.

Desse modo, o conhecimento prévio de Alga Marinha sobre professor reúne muitos atributos que poderiam ter sido sintetizados de maneira a emitir um enunciado para a significação em termos de conceito. O volume de informações que apresenta contém a essência que atende aos critérios de generalidade (profissional), particularidade (mediação) e singularidade (processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares), suficientes para conceituar o professor, segundo a totalidade dialética. No entanto, ao especificar elementos descritivos dos conteúdos curriculares, objetivos e características do processo, o seu enunciado situa-se no estágio de caracterização.

No que se refere ao aspecto histórico, o volume de informações no seu significado inclui ideias e características similares às de autores como Tardif (2002), Altet (2001), Silva (2005), dentre outros, que consideram o professor um profissional, como fica evidenciado no que dizem a esse respeito.

Para Tardif (2002, p. 207-208 grifo do autor):

Um profissional dotado de razão e confrontado com condicionantes contingentes [...]. Nesse sentido, como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está “consciente e que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando interrogamos sobre sua prática,

seus projetos ou suas decisões. Em suma, *pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que faz.*

Semelhante a Tardif, Altet (2001, p. 25-26) refere-se ao professor, afirmando:

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma [...] o profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se dominando qualquer nova situação [...]. O professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula.

Na direção das discussões expostas, Silva (2005, p. 32) argumenta:

Nossa concepção de professor é a de um profissional intelectual, [...] capaz de refletir sobre seu trabalho e capaz de transcender a alienação; não o vemos como um mero executor de tarefas. Para nós, o professor atua como sujeito, nas suas formulações de objetivos e em suas estratégias de trabalho.

Esse modo de Alga Marinha significar professor se coaduna, ainda, com o pensamento de Therrien (2006, p. 301), quando diz que o professor pode ser visto como profissional “mediador de saberes”. Alga Marinha coloca a mediação como componente do significado de professor ao afirmar “é o mediador da aprendizagem do aluno [...]”.

Em outro trecho do seu enunciado, ela diz: “[...] para que o educando elabore/crie suas metas, construa seu próprio caminho de aprendizagem. Professor é alguém com competências e habilidades para construir aprendizagens”. Nessa proposição, estão implícitos os conhecimentos que esse profissional deve possuir para exercer a atividade de ensinar. Nesse movimento, a atividade é orientada para o aluno, que deve criar suas próprias possibilidades para aprender.

Considerando as ideias hoje existentes nesse campo sobre o que é ser professor, Alga Marinha evidencia um significado que busca romper com a proposição de que professores e alunos (sujeitos do processo e da relação com o saber) mantêm uma relação passiva com o conhecimento como meros consumidores de conteúdos. O seu entendimento sobre o que é ser professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem apresenta semelhanças com o de Tardif e Lessard (2008, p. 272), quando afirmam que, ao assumir esse papel, o professor estará envolvendo-se “[...] num processo de interação e abertura ao outro – um outro coletivo dando-lhe acesso ao que ele próprio domina, o conhecimento”.

Nesse sentido, dizemos que o seu significado contém atributos de concepções relativas à docência na idade média, conforme os estudos de Cambi (1999), bem como de autores da atualidade, como em Altet (2001), Ibiapina (2007) e outros. Diante do exposto, há evidências, também, para situarmos o significado dessa partícipe para o mestre profissional da modernidade.

Destacamos, por fim, que Alga Marinha necessita desenvolver, a fim de capacitar-se no que concerne à elaboração de conceitos, procedimentos lógicos próprios da elaboração conceitual, atentando para as considerações expressas por Ferreira (2009, p. 151-152):

[...] um dos momentos mais difíceis da elaboração de conceitos é a compreensão das propriedades essenciais e de sua importância fundamental no ato de conceituar. Essa dificuldade está relacionada à capacidade de saber distinguir o principal do secundário, podendo ser reduzida ou superada à medida que forem desenvolvidos os processos mentais de abstração, generalização, análise e síntese e os procedimentos lógicos adequados.

Esse fato não ocorre espontaneamente, mas requer processo de aprendizagem consciente e voluntário voltado para essa finalidade.

5.2.3. Docência e professor para Estrela do Mar

Estrela do Mar, ao expressar seu conceito de docência, afirma:

Estrela do Mar – Docência é ato de ensinar. É exercício da profissão de professor. (Conceito prévio de docência elaborado por Estrela do Mar em 12 de março de 2009).

Como podemos observar, o significado elaborado por Estrela do Mar para docência traz uma noção semelhante à evidenciada por Água Viva de docência como ato de ensinar. Isso nos leva a considerar que a docência, vista por esse ângulo, faz referência à concepção associada ao seu significado etimológico mencionado por Veiga (2006), além de não dar conta das especificidades já desveladas para a docência no momento histórico atual.

Nesse sentido, ao considerar, ainda no mesmo enunciado, a docência como “exercício da profissão professor”, Estrela do Mar traz no termo profissão uma das características fundamentais que define os docentes em seu campo de atuação profissional. Segundo Veiga (2006, p. 468-469):

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-los adequadamente ou, no mínimo, aquisição dos

conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Em termos lógicos, trata-se de definição, pois se restringe apenas a uma das propriedades singulares (ensinar). A enumeração somente desse atributo não permite, em grau de generalidade e singularidade, assumir a condição de conceito, uma vez que há restrições quanto ao conteúdo e volume. O segundo enunciado é uma definição nominal, pois, ao definir o termo que designa o conceito “é exercício da profissão de professor”, elabora uma explicação do significado de docência. Nesse caso, “[...] se se define um termo designador de um conceito, a definição será nominal”. (GUETMANOVA, 1989, p. 42).

Na definição, pode-se formular uma afirmação distintiva de cada um dos atributos constitutivos do conceito.

No tocante ao aspecto histórico do conceito, associamos o seu significado à docência como transmissão de conhecimentos na antiguidade (CAMBI, 1999), assim como ao sentido etimológico expresso por Veiga (2006).

Quanto ao significado de professor, a partícipe expressa:

Estrela do Mar – Professor é o profissional que transmite o conhecimento acumulado pela humanidade e tem como missão mediar, analisar, questionar e investigar, proporcionando desenvolvimento do pensamento humano para que o educando compreenda o passado e possa interferir na construção do futuro. (Conceito prévio de professor elaborado por Estrela do Mar em 12 de março de 2009).

Nesse processo, Estrela do Mar se refere ao professor como “profissional” (atributo geral), característica considerada essencial, embora não distintiva, da categoria dos professores. Mesmo apontando alguns atributos que pertencem às discussões atuais sobre as principais características que perpassam o significado de professor (mediar, analisar, questionar, investigar), ainda não conseguiu realizar enunciado sobre o significado de professor com seus nexos, relações, que constitua a essência de um conceito científico, isto é, que contenha, ao mesmo tempo, a singularidade, a particularidade e a universalidade. Por isso, consideramos que a sua elaboração encontra-se no estágio da caracterização, uma vez que seu enunciado apresenta alguns dos atributos que compõem o conjunto das características constitutivas do conceito referência.

Em relação ao aspecto histórico do conceito, a ideia que perpassa é a de um professor detentor de cultura geral que tem como missão transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, noção cristalizada ao longo dos anos a respeito do profissional docente.

Por outro lado, o significado de professor elaborado por Estrela do Mar contém elemento da concepção da ação de professor associado ao paradigma do magíster:

Assim, o paradigma do magíster remete-nos em primeiro lugar para uma imagem de competência do professor. O docente é portador de um saber laicizado, ao qual consagra inteiramente a existência e cuja produção/transmissão constitui a finalidade da actividade educativa [...]. O acesso ao saber aparece como cultura, isto é, como trajectória em direcção a formas superiores de pensamento e de vida. (FERNANDES, 1998, p. 13).

Ademais, pressupõe que a relação professor/aluno tem como base incentivar o aluno a desenvolver a sua própria aprendizagem para que ele possa estruturar-se e agir, conforme a partícipe expressa no trecho: “[...] proporcionando desenvolvimento do pensamento humano para que o educando compreenda o passado e possa interferir na construção do futuro”.

Em nosso entendimento, Estrela do Mar, ao enunciar no seu significado o atributo missão, está atribuindo à função de professor um ofício de vocação. O perfil de professor que predomina é o de docente missionário, exemplo de abnegação de suas ambições profissionais, modelo questionado e recusado pelo sindicalismo docente a partir da segunda metade do século XIX.

Ainda, apesar de apresentar atributos que pertencem ao conceito referência (profissional, mediar), não contempla a totalidade dos atributos essenciais do significado científico, pois consideramos que são generalizações isoladas, em termos conceituais.

Ibiapina (2004, p. 186) assegura que o papel do professor é de um profissional cujo ensino constitui sua atividade principal. Entretanto, “[...] é só a partir da tomada de consciência dessa significação que se pode galgar espaços cada vez mais concretos de profissionalização”.

5.2.4 Sereia do Mar e os significados de docência e professor

Em relação à docência, Sereia do Mar se expressou da seguinte forma:

<p>Sereia do Mar – A docência é a atividade profissional do professor no ambiente da sala de aula com propósito de mediar, colaborar nas aprendizagens. (Conceito prévio de docência elaborado por Sereia do Mar em 12 de março de 2009).</p>
--

Considerando as peculiaridades do estágio de conceituação, podemos afirmar que essa partícipe se situa no referido estágio à medida que inclui no enunciado de docência atributos como “atividade” e “aprendizagens”. O seu significado de docência expressa as propriedades essenciais e necessárias que distinguem a docência das demais profissões, pois o seu cerne

está na atividade do professor, que medeia a aprendizagem do aluno. O seu conceito demonstra o movimento dialético das relações entre o geral, o particular e o singular.

O geral se expressa no atributo “atividade”, comum à categoria trabalho, atuação principal dos seres humanos adultos resultante das relações estabelecidas com o mundo material que corresponde às necessidades sociais e particulares de cada ser singular.

A atividade responde à ordem das relações que são mantidas pelo indivíduo em sociedade, assim, fora delas, não existe nenhuma atividade humana.

Leontiev (2001, p. 68) diz: “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”.

O particular está implícito no atributo ensino, objeto da atividade de quem ensina; e o singular, no mediar aprendizagem, objetivo para o qual se dirige o processo.

O seu significado de docência, ao fazer referência ao atributo “atividade”, revela a essência desse conceito, além de fazer diferença na prática docente dos professores que a concebem dessa forma.

No aspecto histórico do conceito, observamos, na elaboração do conceito de docência, uma proximidade com as concepções mais atuais do final do século XX e início do século XXI, quando a docência é constituída como trabalho e profissão do professor, exigindo desse profissional conhecimento específico para exercer essa atividade.

Veiga (2006, p. 468-469) ressalta:

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores [...]. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isto se opõe à visão não profissional [...]. Outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática [...].

Sereia do Mar, no bojo de seu enunciado, elenca os atributos mediar e colaborar nas aprendizagens, os quais nos reportam a certa similaridade com o conceito apresentado por Ibiapina (2007, p. 40), quando se refere à docência como profissão do professor, por considerar que “essa atividade exige reflexão crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e garantir a educação escolar dos estudantes”.

A compreensão de que a docência é a atividade do professor nos faz perceber a importância da imagem que tem de si como profissional, enquanto ensina, “[...] está em

relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. (NÓVOA, 2006, p. 36).

O conceito prévio de Sereia do Mar dialoga com o significado de docência de Imbernón (2006), quando se refere à docência como profissão. Segundo o autor, mediante o seu exercício, o professor deve abordar os conhecimentos de tal forma que promova mudanças nos alunos. Quando ela expressa no seu enunciado “propósito de mediar, colaborar nas aprendizagens”, deduz-se que o conhecimento é trabalhado tendo como base a mediação com o aprendiz, a qual, por sua vez, provoca rupturas, mudanças, colaborando nas aprendizagens. Referindo-se à educação atual, Imbernón (2000, p. 89) mostra: “O novo papel dos professores, e de toda pessoa que se dedique a qualquer atividade educativa, enfocado nem tanto como fornecedor de saber, mas como gestor e mediador de aprendizagem”.

É nesses pontos que seu enunciado mantém certa relação com o referido autor, pois o seu conceito, ao incluir os atributos “mediar e colaborar nas aprendizagens”, enquadra-se no objetivo da educação de tornar os cidadãos autônomos e menos dependentes social e economicamente. Nesse sentido, Imbernón (2006, p. 28) diz: “[...] É ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. A docência, na medida em que é exercida com essa finalidade, estará cumprindo com esse objetivo.

No que se refere ao significado de professor, Sereia do Mar emitiu o seguinte enunciado:

Sereia do Mar – Professor é um profissional do ensino com conhecimentos, habilidades, valores e saberes que na sua ação docente deve colaborar e mediar aprendizagens em seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e histórico-social. (Conceito prévio de professor elaborado por Sereia do Mar em 12 de março de 2009).

Assim como Alga Marinha e Estrela do Mar, Sereia do Mar inclui no seu enunciado do conceito de professor o atributo profissional como propriedade geral que nomeia qualquer categoria de trabalhadores. Apesar de esse atributo ser essencial para dizer que os professores pertencem a essa categoria de profissionais, não é distintivo para conceituar o professor na lógica dialética de elaboração de conceitos. Essa referência constitui apenas um elemento que faz parte desse percurso de elaboração conceitual.


Quanto ao processo de análise conceitual, os atributos presentes no conceito prévio de professor não são suficientes para significá-lo. Em virtude do que foi destacado, identificamos seu enunciado como caracterização. Embora se refira textualmente que o professor é um profissional, atributo considerado essencial, este, contudo, não é distintivo só da categoria de professores. Apesar de elencar outras propriedades como “conhecimento”, “mediar nas

aprendizagens”, mais específicas e de natureza interna, julgamos que o seu enunciado não atingiu o estágio de elaboração científica em termos de conceituação. Ele é considerado caracterização porque não apresenta os nexos e relações com os atributos que expressam a unidade dialética geral/particular/singular.


Considerando a evolução histórica do conceito de professor, observamos que o significado elaborado por essa partícipe apresenta elementos que se coadunam com as discussões efetivadas na atualidade, quando afirma que a ação docente é mediadora das aprendizagens em seus múltiplos aspectos, corroborando o que explica Charlot (2005, p. 85): “O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular acontecer”.

Como forma de visualizar a classificação de nossos conceitos prévios sobre professor e docência no que se refere à sua dimensão lógica, apresentamos o Quadro 5:

QUADRO 5 – Estágios de elaboração dos conceitos prévios de professor e docência

Pseudônimos	Conceitos prévios – professor e docência	Estágios
<p>Água Viva</p> 	<p>Professor: É o ser que se apropria e transmite conhecimentos, interagindo e instruindo na formação de cidadãos desde a mais tenra idade.</p>	<p>Caracterização</p> <ul style="list-style-type: none"> – Associa o significado de docência como transmissão de conhecimentos, instrução. – Mestre da sociedade antiga. (MANACORDA, 1989). – O conteúdo revelado expressa apenas os atributos/propriedades mais gerais, porém não são distintivos da categoria de professores sem, contudo, esgotar as suas propriedades, seus nexos e suas relações.
	<p>Docência: Ato de ensinar. Buscar através de estudos e da pesquisa novos conhecimentos e conceitos e aplicá-los</p>	<p>Caracterização</p> <ul style="list-style-type: none"> – Contém atributos do conceito (conhecimento, pesquisa), porém insuficiente p/ conceituação. – Não apresenta atributos q/ expressem a relação g/p/s própria dos conceitos. – Concepção clássica de docência como transmissão. (CAMBI, 1999). – Concepção associada ao professor mestre da antiguidade (HIRSCHHORN <i>apud</i> FERNANDES, 1998) e da atualidade (NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

<p>Alga Marinha</p> 	<p>Professor: É o profissional responsável pelo processo ensino e aprendizagem no ambiente escolar ou fora dele. É o mediador da aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos curriculares, transversais, valores, princípios, éticos, morais, religiosos, etc. É quem conduz a mediação de forma a despertar no educando o gosto pelo estudo, pela busca do saber; é quem indica meios para que o educando elabore/crie suas metas, construa seu próprio caminho de aprendizagem. Professor é alguém com competências e habilidades para construir aprendizagens.</p> <p>Docência: A docência é o conjunto de competências e habilidades que permeiam o fazer pedagógico de um professor. É um conceito mais amplo que intermedeia professor-aluno-escola-ensino-aprendizagem.</p>	<p>Caracterização</p> <ul style="list-style-type: none"> – Na mesma categoria, pois não foi capaz de estabelecer as relações de generalidades entre conceitos. – Reúne muitos atributos que poderiam ter sido sintetizados. – Contém atributos de concepções relativas à docência na idade média (CAMBI, 1999) e da atualidade. (ALTET, 2001; IBIAPINA, 2007). – Inclui características similares às de autores como Tardif (2002), Altet (2001) e Silva (2005), que consideram o professor profissional. – Mestre profissional da modernidade. <p>Caracterização</p> <ul style="list-style-type: none"> – Enumera alguns atributos que são essenciais (ensino e aprendizagem) e abstrai propriedades distintivas, mas não suficientes para elaborar uma conceituação. – Apresenta atributos referentes ao conteúdo do conceito (sing.), restrições quanto às relações de gen/part/sing. – Não contém o conj/ de atrib/ e relações q/ disting/ o conc/ de outras modalidades de conhecimento. – Docência como atividade. (ALTET, 2001).
<p>Estrela do Mar</p> 	<p>Professor: é o profissional que transmite o conhecimento acumulado pela humanidade e tem como missão mediar, analisar, questionar e investigar proporcionando desenvolvimento do pensamento humano para que o educando compreenda o passado e possa interferir na construção do futuro.</p>	<p>Caracterização</p> <ul style="list-style-type: none"> – Atributo “profissional” (geral) e uma característica considerada essencial, embora não distintiva, da categoria dos professores. Não contém os nexos relacionais do estágio conceitual (sin/part/univers.). – Apresenta algumas características das discussões atuais nos atributos (mediar, questionar, investigar). – É uma caracterização, uma vez que seu enunciado apresenta alguns dos atributos que compõem o conjunto constitutivo do conceito referência.

		<p>– Concepção associada ao paradigma do magíster (antiguidade), perfil de professor missionário, modelo recusado pelo sindicalismo docente a partir do século XIX.</p>
	<p>Docência: Docência é ato de ensinar. É exercício da profissão de professor.</p>	<p>Definição</p> <p>– Ao restringir apenas uma das propriedades singulares (ensinar), a enumeração somente desse atributo não permite, em grau de generalidade e singularidade, assumir a condição de conceito. Há restrições quanto ao conteúdo e ao volume.</p> <p>– Docência como transmissão de conhecimento na antiguidade (CAMBI, 1999) e assemelhando-se ao significado etimológico (VEIGA, 2006).</p>
<p>Sereia do Mar</p> 	<p>Professor: É um profissional do ensino com conhecimentos, habilidades, valores e saberes que na sua ação docente deve colaborar e mediar aprendizagens em seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e histórico-social.</p>	<p>Caracterização</p> <p>– Os atributos presentes são insuficientes para conceituá-lo (conhecimento, mediar nas aprendizagens), são de natureza interna. Não apresentam os nexos e as relações com os atributos que expressam a unidade dialética geral/particular/singular.</p> <p>– O atributo (profissional) não é distintivo só da categoria dos professores.</p> <p>– Alguns atributos contidos nas discussões da atualidade. (CHARLOT, 2005).</p>
	<p>Docência: É a atividade profissional do professor no ambiente da sala de aula com propósito de mediar, colaborar nas aprendizagens.</p>	<p>Conceituação</p> <p>– Ao incluir os atributos (atividade, aprendizagens), expressa as propriedades essenciais e necessárias entre o g/p/s.</p> <p>– Geral (atividade).</p> <p>– O particular implícito no atributo (ensino), objeto da atividade de quem ensina; o singular, no mediar aprendizagem, objetivo para o qual se dirige o processo.</p> <p>– Concepção atual de docência como atividade. (IBIAPINA, 2007; NÓVOA, 2007; IMBERNÓN, 2006).</p>

Fonte: Encontro realizado para elaboração dos conceitos – 12 de março de 2009.

Fazendo uma leitura sintética do quadro supramencionado, percebemos que, na elaboração dos conceitos prévios predomina o estágio da caracterização, reduzindo o conteúdo e volume do conceito a alguns dos seus atributos. Contudo, constatamos estágios diferenciados quando se trata tanto do conceito de professor quanto do conceito de docência.

Quanto ao conceito de docência, apresentamos, além da caracterização, significações no estágio da definição e da conceituação, enquanto no conceito de professor predominam enunciados em termos de caracterização.

A análise evidencia estágios diferenciados em uma mesma partícipe. Estrela do Mar, por exemplo, elabora significado tanto no estágio da definição (conceito de docência) quanto de caracterização (conceito de professor).

Situação semelhante é apresentada por Sereia do Mar, que se situa no estágio da conceituação quando se trata do conceito de docência. No entanto, quando elabora o significado de professor, o faz no estágio de caracterização.

Sereia do Mar apresenta avanços em relação às outras partícipes na medida em que o seu enunciado possibilita estabelecer as relações próprias do conhecimento conceitual. Esse fato é evidenciado pela presença dos atributos essenciais e necessários para distinguir a docência das demais atividades, destacando a relação dialética entre o geral, o particular e o singular.

Historicamente, o conceito de docência ligado apenas ao ensino é tão antigo quanto atual. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 36), “durante muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e fazer obedecer (Vicent, 1980). Em diversos países, a docência ainda está vinculada a isso”. As partícipes Água Viva e Estrela do Mar também consideram a docência como “ato de ensinar”. A docência não se restringe somente a aplicar os conhecimentos científicos comprovados em pesquisas, como significou Água Viva. Ainda, reconhecer a docência como profissão, conforme fez Estrela do Mar, não é suficiente para diferenciá-la de outras profissões. Por isso, esses atributos elencados pelas duas partícipes não contemplam a totalidade, a essência, com seus nexos e relações que atribuam à docência um significado científico, no estágio de conceituação.

No que diz respeito à elaboração do conceito de professor, apenas Água Viva não fez alusão ao atributo “profissional”, as demais partícipes mencionaram esse atributo. É uma característica geral da categoria trabalho, específica, neste estudo, dos trabalhadores em educação (professores).

Esses resultados evidenciam a natureza processual do ato de conceituar. A elaboração conceitual é um processo que requer dos sujeitos individuais a capacidade e o domínio das condições psíquicas por ele exigidas.

De modo geral, a formação por nós vivenciada não propiciou conhecimentos suficientes para que elaborássemos, ainda, os conceitos em conformidade com as estruturas e propriedades dos conceitos científicos.

Como elucida Vigotsky (2009, p. 350):

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento.

Isso significa que, para avançarmos nesse processo, precisamos entender que os conceitos surgem da atividade prática e histórico-social do homem. Mais especificamente, o processo de elaboração conceitual deve ser um trabalho organizado, realizado consciente e volitivamente. Ferreira (2007, p. 66) destaca:

Seu domínio se efetiva pela superação contínua da incompletude entre o fenômeno e os significados que são atribuídos e sua efetivação ocorre à medida que se apreende as inter-relações e seus nexos com outros conceitos, estruturando-se uma rede de significados que integram as várias áreas das ciências.

Por conseguinte, os conceitos são construções históricas que orientam os seres humanos na realização e no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Nossos processos formativos não propiciaram a oportunidade para elaborarmos conceitos tão essenciais ao exercício da nossa profissão como os significados de professor e de docência, como também não nos possibilitaram desenvolver a capacidade de conceituar, o que se evidencia em alguns trechos da história de nossa formação.

Para Estrela do Mar, o ponto marcante para sua formação não foi o curso de Pedagogia, e sim as experiências vivenciadas nos movimentos sociais que se iniciaram em

prol da retomada da democracia e fim da ditadura militar, como relatado na sua autobiografia profissional.

Estrela do Mar – Durante a minha participação no D.A de pedagogia viajei para Bahia na delegação do Rio Grande do Norte pra receber Paulo Freire que voltava do exílio pra o Brasil com direito de expor suas ideias sem repressão. Lembro-me que no curso de Pedagogia não se falava de Paulo freire, pois era proibido pela ditadura militar, e eu consegui comprar um exemplar do livro *Pedagogia do Oprimido* para discutir com os colegas e entender os motivos que levou ao exílio e quanto mais lia, mais descobria o prazer de ser educadora e quanto eu podia contribuir na minha profissão para as transformações sociais. A cada momento eu tinha mais certeza da importância que era ser professora nesta sociedade. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborado em 09 de outubro de 2008).

Alga Marinha também destaca a sua participação nos movimentos sociais como o lócus de aprendizagem mais significativa.

Alga Marinha – [...] Consegui um emprego na entidade ligada à igreja, chamada Movimento de Educação de Base – MEB, entre os anos de 1982 a 1985. Essa entidade foi espaço de aprendizagem de grande valor para minha formação profissional. Lá, pude conhecer as ideias de nosso querido Paulo Freire. Pude fazer cursos de conjuntura nacional, encontros com pessoas de outros estados ligados ao MEB (Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Brasília). Tive experiências com as comunidades ribeirinhas. Foram anos de muita riqueza na formação intelectual e cultural e na tomada de consciência crítica diante da problemática brasileira. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborado em 09 de outubro de 2008).

A experiência vivenciada por Sereia do Mar, tanto na academia quanto na sua vida profissional, não evidenciou a existência de um momento em que fosse dado espaço para estudo sobre o processo de formação e elaboração de conceitos, conforme o relato deste trecho de sua autobiografia profissional:

Sereia do Mar – Ao terminar o curso, como eu já estava trabalhando como professora, eu fui convidada para ser supervisora de ensino em uma creche. Aceitei de imediato, aqui desenvolvi um trabalho diferente, pois coordenava um grupo de professores acerca dos planejamentos e das atividades escolares. Nós trabalhávamos em equipe, pois a creche tinha o psicólogo, a pedagoga, que era eu, a nutricionista, a assistente social e o médico. Todas as atividades a serem desenvolvidas eram discutidas por todos. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborado em 09 de outubro de 2008).

A partícipe educadora física Água Viva situa as experiências vivenciadas na base de pesquisa de docentes como as mais significativas. Assim, acrescenta:

Água Viva – [...] Fiz o vestibular e passei, optando assim pela universidade e pelo curso de Licenciatura em Educação Física, que outrora escolhi como minha profissão. [...] Durante o curso, já mencionado, participei da base de pesquisa *Corporeidade e Educação*, pois pesquisar, descobrir e redescobrir sempre foram alvos que busquei nos meus anos acadêmicos [...]. (*Extrait* da Autobiografia de Formação elaborado em 09 de outubro de 2008).

Desse modo, são compreensíveis os resultados evidenciados nesta pesquisa, considerando que os fatos por nós constatados não são específicos das nossas singularidades.

Outros pesquisadores têm demonstrado resultados semelhantes. Coelho (2008), ao realizar estudo com professores de Arte focalizando, entre outros conceitos, o de professor de arte e prática docente em arte, constatou que a maioria deles, mesmo com anos de experiência no Ensino Superior e Ensino Fundamental, não atingiu o estágio de elaboração conceitual em sua forma científica. No entanto, ao vivenciarem sistematicamente esse processo em situação mediada para tal finalidade, avançaram em suas elaborações.

Nesse sentido, o estudo de Ibiapina (2007), realizado com professores universitários para a elaboração do conceito de docência, demonstra que eles apresentaram dificuldades de significar esse conceito no estágio da conceituação. Em suas significações, não constam atributos essenciais e necessários do conceito em foco, pois partem de experiências empíricas em vez de elaborações teóricas. Isso significou que a formação acadêmica vivenciada não contribuiu para que eles adquirissem as condições para atingir o estágio mais avançado da elaboração conceitual. Esse processo não é simples como se imagina, pois exige, dentre outros fatores, estudo sistematizado direcionado para essa finalidade.

Essas evidências justificam investimento em processo formativo para aprimorar os conceitos prévios internalizados na perspectiva da formação e desenvolvimento de conceitos em grau mais abrangente de elaborações.

Nessa direção, para (re)elaboração dos nossos conceitos prévios, desencadeamos um processo de formação e estudo que privilegiasse aprendizagens não comuns nas escolas, como o processo de elaboração conceitual. Considerando que não é qualquer formação que possibilita a passagem de um estágio para o outro, em termos qualitativos, o desafio foi posto e será apresentado no capítulo seguinte.

6 O PROCESSO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DOS SABERES

[...] os conceitos se formam via um processo reflexivo, através do qual se descobre a essência dos fenômenos, ou seja, suas propriedades internas, seus nexos e suas relações, explicitando, como já reiterado algumas vezes, a unidade dialética entre opostos – unidade entre o geral, o particular e o singular [...]. (FERREIRA, 2009, p. 134).

A (re)elaboração de conhecimento implica lento e gradual trabalho do pensamento no sentido de produzir nova compreensão e significação dos fenômenos que se pretende conhecer e explicar. É um trabalho que requer a interlocução com o conhecimento socialmente produzido, o qual, partindo dessa referência, contribui para sua ampliação.

Nessa perspectiva, é que desencadeamos o processo de significação e (re)significação dos conceitos de professor e docência mediados pelos estudos sistematizados, analíticos e reflexivos de conhecimentos já produzidos, pois “[...] o conceito se manifesta não como momento básico do conhecimento, mas como resultado deste [...]”. (KOPNIN, 1978, p. 203). Esse resultado é a expressão de um conhecimento anteriormente formulado e incorporado na prática histórico-social dos seres humanos.

O processo efetivou-se pela mediação em que o diálogo, a alteridade e a colaboração foram permanentes. O espaço privilegiado foram os Ciclos de Estudos Reflexivos, em que o estudo dos autores que discutem essa problemática permitiu elucidar, por intermédio das discussões e da reflexão, a (re)elaboração dos conceitos prévios, os quais passamos a analisar.

6.1 DISCUTINDO E REFLETINDO PARA (RE)ELABORAR O CONCEITO DE DOCÊNCIA

O estudo teórico e a partilha de experiências pessoais são importantes em espaços de formação mútua quando se deseja consolidar e construir uma cultura profissional para formação e desenvolvimento de conceitos. Esse espaço torna-se poderoso aprendizado, principalmente quando está alicerçado no dialogismo e na reflexão crítica, pois, conforme Vigotsky (2009, p. 101), “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

A partir desse entendimento, passaremos a descrever e analisar o processo desencadeado nos Ciclos de Estudos Reflexivos, visando ao desenvolvimento da capacidade de conceituar, conforme o explicita Ferreira (2009, p. 132):

Centram-se na atividade reflexiva como elemento mediador da reformulação de conceitos em estágios mais elaborados e do desenvolvimento de estados de consciência quanto a sua aplicabilidade na resolução de problemas advindos da realidade, assim como na busca da satisfação das necessidades individuais e socioculturais dos aprendizes.

Dessa forma, os estudos dos textos foram imprescindíveis para desvendarmos os conteúdos neles contidos, refletirmos e avançarmos no processo de elaboração conceitual, procedimento que propiciou condições de ampliarmos as possibilidades de aprendizagem, conforme nossas necessidades sociocognitivas, às quais nos propomos. A seguir, abordaremos as reflexões realizadas acerca dos estudos de professor e docência.

O primeiro Ciclo de Estudos Reflexivos sobre essa temática se efetivou tendo como suporte os encontros que ocorreram frequentemente na sala de estudos dos pós-graduandos no bloco D do setor IV da UFRN e na residência de Sereia do Mar. O encontro inicial realizou-se no dia 16 de abril de 2009 das 16h30min às 19h e contou com a presença de todas as partícipes.

Os textos de referência para discussão e reflexão foram os das autoras Azzi (2005) e Grillo (2001), conforme informações anteriormente citadas.

O desencadear da discussão efetivou-se com as explicações de Sereia do Mar.

Sereia do Mar – Boa tarde! E hoje como ficou combinado no nosso último encontro, no dia 12 em março, que nós estaríamos hoje discutindo o conceito de docência, e pra isso nós selecionamos quatro textos pra esse estudo, pra gente chegar e elaborar o conceito de docência. Nós já fizemos a primeira tarefa, nós já elaboramos o nosso conceito de docência, o que a gente entendia por docência e agora, com base no estudo de hoje acerca do trabalho docente e o sentido da totalidade da docência, que são esses dois textos: *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*; *O professor e a docência: o encontro com o aluno*, o primeiro texto de Sandra Azzi e o segundo de Marlene Grillo, nós vamos fazer uma síntese geral acerca do nosso entendimento sobre o que as autoras estão tratando, sobre docência e em seguida, após essa síntese discursiva, nós vamos enumerar do estudo, da síntese desses dois textos, as características, propriedades ou atributos múltiplos do conceito de docência apontados pelas autoras no primeiro e no segundo texto, certo? Após a gente enumerar todas as características que a gente acha que dá sentido, que conceitua a docência geral, de uma forma geral, a gente vai também fazer no mesmo processo, enumerar os atributos essenciais e necessários do conceito de docência, né? Qual é a relação que está implícita dentro da generalidade, da particularidade, da singularidade? Quais são os essenciais, certo? Quais são os atributos essenciais e necessários pra que a gente chegue realmente a um conceito de docência? Hoje a nossa tarefa vai ser essa.

Alga Marinha – Tarefa árdua! Demanda saber, conhecimento e prática.

Sereia do Mar – Mas a gente vai... como nós somos um grupo, a gente vai contribuir uma com a

outra, né? A gente vai discutir. Todo mundo fez a leitura do texto com antecedência e a partir dessa leitura prévia vai ver o que é que conseguiu sintetizar das ideias gerais de que as autoras tratam acerca dos temas. Quem ficou com o texto *Trabalho docente*?

Alga Marinha – Eu. Boa tarde, eu fiquei responsável de partilhar com vocês o texto de Sandra Azzi, *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. E eu quero confessar uma coisa a vocês: que eu não aprofundei tanto o texto. Eu acho que os dias estão encurtados pra mim, mas eu quero também pedir ajuda pra também vocês partilharem comigo alguma coisa que porventura eu não possa dar conta, né? Afinal, nós somos uma equipe colaborativa. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Após essas colocações, Alga Marinha fez, como tinha sido decidido antes, a síntese do texto (Apêndice 1).

Em seguida, iniciamos as complementações e discussões:

Sereia do Mar – Então ela vai perspectivar toda a sua investigação, com base em quê? Com base nessa construção do conceito de trabalho docente, né? E ela pega como linha, como suporte, a própria especificidade do contexto da sociedade capitalista onde ela vai trabalhar isso como... esse conceito como sendo um produto do conhecimento, e a partir daí ela vai ver essa questão relacionada com o conceito do próprio trabalho humano, dentro desta sociedade capitalista.

Alga Marinha – Exatamente. Então ela diz que o trabalho docente é muitas vezes descrito, mas nem sempre é compreendido, por isso a perspectiva tem como objetivo principal a construção do conceito do trabalho docente, a sua especificidade no contexto da sociedade capitalista, como você falou. Aí ela vai construir o conceito do trabalho docente enquanto atividade historicamente construída, partindo de alguns pressupostos que ela elenca aqui, né? A práxis... (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Sereia do Mar interrompe e Alga Marinha retoma o uso da palavra, estabelecendo-se o diálogo entre as duas.

Sereia do Mar – Que ela diz que o trabalho docente é uma práxis criadora.

Alga Marinha – É uma práxis criadora que se caracteriza pela ação, reflexão e ação...

Sereia do Mar – É como se fosse uma unidade entre teoria e prática.

Alga Marinha – Teoria e prática, né? Ela vai dizer também que esse trabalho, ele não pode... ele tem que ser compreendido a partir do contexto de organização escolar, né? Da organização do trabalho, do modo de produção... porque afinal nós vivemos num sistema capitalista, né? E a compreensão do trabalho docente que ocorre, que pode ocorrer no processo de elaboração desse conceito.

Sereia do Mar – Que aí ela vai ver a gênese de forma geral, como que isso foi construído historicamente de uma forma geral, e pegando a própria singularidade, a particularidade do cotidiano escolar pra poder tirar esse conceito de docência, de prática docente.

Alga Marinha – Bom, então a abordagem desse estudo que ela fez, ela imprimiu algumas categorias, né, pra chegar ao conceito. Então, ela abordou... ela fez uma abordagem de categorias, as várias categorias, né? Eu elenquei aqui cinco categorias que foi a totalidade, o trabalho, o saber pedagógico... eu disse cinco porque é a desqualificação do próprio docente e a qualificação docente. Então eu considero aí duas coisas, né? Embora ela tenha colocado entre parênteses, né? Mas eu considero que qualificação e desqualificação... e a práxis docente propriamente dita. Então essa abordagem dessas categorias, elas possibilitam uma análise que captasse assim a essência do trabalho docente. A gente só vai conseguir chegar nessa essência se a gente entender como está processada... como estão processadas, aliás, essas categorias, né? Como elas se sintetizam...

Sereia do Mar – Que são gerais e ao mesmo tempo singulares e particulares, né?

Que vai ser o quê? Ser definidora para se conceituar a prática docente, a docência.

Alga Marinha – Isso. Aí então a compreensão do trabalho docente ela demandou uma análise, como você disse, da categoria geral de trabalho, o trabalho como um processo de produção capitalista, né?

E ao mesmo tempo o trabalho docente que se constrói e se transforma no cotidiano da sala de aula, do social, né? E a análise dessa prática docente, ela vai ter como referência o quê? A evolução histórica da docência, o conceito de cotidiano e o significado que este tem para o desenvolvimento do homem ou então a sua alienação. E que às vezes a escola participa... às vezes não, a escola participa disso. Não deveria alienar, mas construir, né?

Bom, o trabalho docente na escola, eu achei interessante ela dizer que esses instrumentos possibilitaram a leitura de uma realidade já conhecida, né? Que demonstrava esse desvelamento sobre o trabalho nesse sistema capitalista. Bom, e aí depois ela parte pra falar o que é esse trabalho docente, enquanto categoria geral e enquanto delimitação, né? Do docente em si. É.

Sereia do Mar – Então a partir daí a docência já passa a ser vista de que forma? A partir da sua própria profissionalização...

Alga Marinha – A partir da profissionalização da pessoa que ainda apresenta uma série de limitações sociais, que a gente convive com isso, né? As medidas sociais, econômicas, políticas e culturais. Eu acho que o professor, ele vive isso no seu... essa limitação no dia a dia. Ele olha pro contracheque dele e vê a limitação econômica, ele olha... quando ele faz uma greve, ele olha a questão política ali, né? Quando ele observa a diversidade de alunos na sala de aula, o contexto da escola ele está percebendo a presença da limitação cultural ou da falta de ter uma consciência cultural dentro da escola. Então... que mais eu poderia dizer... então a docência, o trabalho docente, ele vai se construir e se transformar no dia a dia do professor.

Sereia do Mar – E é justamente no exercício da docência que o professor se objetiva enquanto pessoa e enquanto profissional, que ele vai construir, que ele vai participar desse processo de construção da própria educação. Ou seja, que essa educação está inserida dentro de uma categoria mais geral de uma sociedade capitalista, ela vai fazendo toda essa discussão, mas sem perder essa...

Alga Marinha – Que ela vai também buscar, que a docência ela está identificada dentro de um trabalho humano mais geral, né? Como categoria geral. E aí você vai buscar a identidade e a diferença a partir do conceito de trabalho humano.

Sereia do Mar – Então o que é que diferencia, né? O trabalho docente dos demais trabalhos existentes na própria sociedade capitalista, né? O que é que diferencia? Quais são os pontos e os motivos que faz com que o trabalho docente se diferencie dos demais trabalhos existentes?

Alga Marinha – É. Uma das coisas que ela fala, assim, que é interessante, que nessa constituição o aluno ele também é sujeito, tem sua função partilhada com os outros objetos, né? Que é o saber escolar, o saber pedagógico, né? Então essas duas últimas, o saber escolar e o saber pedagógico, eles são também instrumentos de trabalho do professor, ele necessita desse instrumento, né? Juntamente com os recursos materiais que uma sala de aula precisa no processo de ensino e aprendizagem, então essas características assumidas pelos elementos do processo de trabalho, que é atividade humana nos meios de produção, e a maneira como que elas são combinadas dentro do trabalho docente. Então é importante perceber essa participação do aluno.

Sereia do Mar – Ela também vai fazendo essas colocações, não sei se deu pra vocês perceberem, que o próprio trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, ele expressa uma síntese de um saber pedagógico possuído pelo professor, né? Que ela vai fazer a própria diferenciação entre o saber pedagógico e o saber escolar, né?

Alga Marinha – Às vezes o professor ele não está consciente que ele tem esse saber pedagógico, ou esse saber que ele, que ele vivencia no dia a dia esse saber, né? Às vezes ele fica numa situação de nem sei se... assim, eu diria a consciência do potencial que existe no trabalho docente, né? (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

O diálogo que se centrou em Sereia do Mar e Alga Marinha foi ampliado pelas colocações de Estrela do Mar, que interferiu com uma questão, estendendo assim a discussão e permitindo a participação das outras partícipes.

Estrela do Mar – Por que não existe?

Sereia do Mar – Por que não existe o quê? (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

A discussão, a seguir, fez referência à distinção entre ser professor e ser docente. A lógica que está em questão é do saber, das competências para ser professor e exercer a docência. Assim, não se deve confundir e reduzir esses termos um ao outro, mesmo porque estão dialeticamente imbricados. É importante destacar que nos processos de formação de professores faz-se necessário problematizar essa diferença, confrontando-a com os nossos pontos de vista. Vejamos como se efetivou esse processo:

Estrela do Mar – Desculpa, ela está colocando a insegurança do professor em relação ao que ele sabe como profissional. É uma insegurança realmente, porque qualquer pessoa assume a sala de aula e dá conta, não sei de que maneira, mas que dá conta do papel de desempenhar aquele papel. Por exemplo, vou pegar aqui um exemplo pra gente diferenciar bem isso aí, ninguém chega pra um médico, por exemplo, pra você tomar “não, hoje você não vai ser mais médico, eu vou assumir o seu lugar”, aí um médico chega e faz isso com você, mas você não faz isso, por que você não faz isso? Porque o papel que ele exerce é único dele, é único de quem cursa medicina. Professor não. Todo mundo pega um livro, apropria-se daquele conhecimento e vai ocupar sua sala de aula. Daí a sua insegurança, o professor ele não sabe... ele não detém esse conhecimento em forma de um segredo de... dentro do código de ética, daí qualquer pessoa vai e assume.

Água Viva – Por isso que nós, professores, devemos nos apropriar desse conceito de docência, porque pelo que eu entendi na leitura dos textos, inclusive no texto que eu vou discutir vai falar sobre isso, essa questão de ser professor e ser docente é algo mais amplo.

Estrela do Mar – É mais amplo ser docente, mas qualquer pessoa faz o exercício da docência.

Água Viva – Exatamente. Faz o exercício do ser professor, mas não de ser docente, em minha opinião.

Alga Marinha – E daí a necessidade de o profissional qualificado competente, que tenha consciência da sua função, eu acho que se os professores, os docentes, né, se empenhassem em ter essa qualificação, essa visão, sei lá, esse aprofundamento talvez essa ideia poderia melhorar...

Estrela do Mar – Isso mesmo, talvez. Isso não é uma questão única de você ter... se apropriar do conceito, mas é uma questão da sociedade e é uma questão histórica, é uma questão da sociedade capitalista, é uma questão da desvalorização em função da educação. Olhe, essa semana, hoje, saiu um concurso aí pra ser carcereiro, o salário... aqui nas penitenciárias aqui por perto, o salário pra quem vai começar é mil e seiscentos reais, qual é o salário do professor? O professor está lutando pra ter um piso de novecentos e cinquenta reais, sabe? Cadê o exercício? Aliás, cadê a docência? Cadê como uma categoria? Como é?

Alga Marinha – Então olha só a divisão do trabalho no interior da escola, essa consequente hierarquização das funções... (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Como podemos observar, nesse processo, a partícipe Alga Marinha desencadeou a discussão do texto, colocando o seu entendimento da leitura realizada, buscando identificar elementos teóricos que focalizassem a docência como trabalho específico do professor, o que implica autonomia e construção do saber pedagógico. Ressaltou que a dimensão de totalidade do movimento do trabalho docente deve garantir o domínio da função docente de forma que o professor assuma o papel de educador que pratica e cria saber voltado para a prática criadora.

Fica evidente no enunciado de Água Viva a real necessidade de apropriação por parte dos professores do conceito de docência. Na opinião dessa partícipe, no exercício da profissão

docente, essa é uma condição considerada fundamental. O foco da discussão desencadeada a partir do ponto de vista de Água Viva motivou o grupo a afirmar posicionamentos no que se refere à necessidade de tomada de consciência de que a ação docente passa necessariamente pela apreensão desse conceito, o que exige “empenho, qualificação, aprofundamento”, como ressaltou Alga Marinha.

Para Ibiapina (2004, p. 247), “[...] essa apreensão é importante para a sistematização das práticas docentes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional”.

O diálogo entre Alga Marinha e Estrela do Mar acerca do que é ser professor e do ser docente chama a atenção do grupo para outro fenômeno importante no campo da educação, a profissionalização, conforme evidencia o *extrait* a seguir:

Estrela do Mar – A gente diz que é profissão, mas não é profissão não.

Alga Marinha – E aí é preciso construir...

Estrela do Mar – É manifestação.

Alga Marinha – Construir essa ideia de profissionalização, né? Então, porque... aí ela vai defender a ideia de que o trabalho do professor é um trabalho inteiro, não é só ir dar aula e acabou-se. O ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser entendida essa totalidade porque ela interage professor, aluno, sociedade, fatos históricos, fatos sociais, a questão individual, do indivíduo, né? Então na docência mais que em outros trabalhos utilizam-se e integram-se diversos conhecimentos culturais e sociais que o professor, que o mestre, possui enquanto pessoa e como profissional. Isso está posto, mas a gente entende que isso não é valorizado pelas instâncias, pelo institucional, né? E o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, ele vai expressar a síntese de um saber pedagógico possuído por ele, o saber adquirido em parte nos cursos de formação e aquela acumulação da prática em torno do ensino, do funcionamento da sala de aula, da escola, do espaço que lhe está... né? A gente percebe que esse contexto, ele... institucional, as condições materiais, os recursos físicos, as condições objetivas do trabalho, a organização escolar, o tempo, as prioridades, a negociação, isso daí está basicamente dentro do trabalho do professor, sendo colocado, sendo posto ali, até de uma forma contraditória, como a gente percebe. O professor, ele tem um trabalho inteiro, mas o professor não tem sua valorização como profissional e ao mesmo tempo é contraditório: que inteiro é esse, né? Bom. Aí então sintetizando... (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Estrela do Mar interrompeu contrapondo-se.

Estrela do Mar – Não é. Não é um trabalho inteiro, não. O professor trabalhou aqui esse aluno, terminou esse ano passa pra outro. Não é inteiro porque a aprendizagem tem essa continuidade e não é quebrado porque o outro professor que vem, ele não se preocupa com o que era aquele aluno antes, ele não mantém uma sequência do trabalho junto com esse aluno. Eu nem sei o como é que eu posso caracterizar. É... descontínuo. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Alga Marinha retomou a discussão.

Alga Marinha – Então é por isso que ela diz que esse trabalho docente, ele é complexo, né? Muito complexo. E demanda estudo, aprofundamento, prática. E depois aqui na página quarenta e três, ela vai falar sobre o saber pedagógico, né? E o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta a sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita o professor interagir

com os seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua, e a prática docente é simultaneamente a expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. Então ela explica que ao usar a expressão saber pedagógico para designar o saber construído pelo professor no cotidiano do seu trabalho, aí estamos diferenciando do conhecimento pedagógico elaborado pelos pesquisadores. Aí ela vai fazer uma ponte, o que é esse saber construído pelo professor, o que é o conhecimento elaborado pelos teóricos da educação. Não é que as coisas estejam desvinculadas, mas não as coisas... elas interagem, esse saber e esse conhecimento interage. O professor muitas vezes é considerado um simples executor de tarefas, alguém que vai estar ali pra fazer a prática, né, no processo de ensino. Mas a gente tem que perceber que nessa prática existe uma saber. Aí ela vai colocar que existe uma diferença entre saber e conhecimento. Que o saber é o início do conhecimento, né? O homem... ela pega aqui o Vieira Pinto que diz que apesar de existir já a autoconsciência do saber, o homem... é a fase em que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe ainda como chegou ao saber. Então o conhecimento ele vai ser construído sistematicamente, metodologicamente, né? E o saber é o início dessa prática. E o professor, ele faz o seu trabalho pedagógico, o seu trabalho na sala de aula, e ele precisaria ter consciência dessas duas... dessa ponte... para ter base no trabalho dele na sala de aula, né? Bom, o que é que eu poderia dizer mais?

Sereia do Mar – É justamente finalizar essa contextualização do trabalho docente, né? Em relação a esse conhecimento e em relação a esse saber pedagógico que ela considera, justamente a prática docente, ou seja, a docência como sendo a expressão desse saber pedagógico e fonte em desenvolvimento que está em processo. Que está em processo por quê? Porque com base no próprio conhecimento que foi sistematizado o professor, ele vai fazer o quê? Ele vai se apropriar desse conhecimento e transformar esse conhecimento em um saber pedagógico em desenvolvimento no decurso de sua atividade docente.

Estrela do Mar – Ele vai dar continuidade a um... o trabalho dele é dar continuidade a algo descontínuo.

Sereia do Mar – Mas assim, quando você coloca “algo descontínuo”...

Estrela do Mar – Não, o algo descontínuo que eu digo é porque, assim, quando a gente... o lógico, que eu penso que deveria ser todo o processo desse trabalho do professor, que esse aluno quando seguisse... avançasse pra uma série seguinte fosse algo... tipo um relato das condições de aprendizagem, das situações, das dificuldades pra ser um trabalho mais contínuo e que o professor seguinte realmente desse continuidade àquelas questões que tinham sido levantadas pelo professor anterior. Aí isso pra mim seria um trabalho contínuo. Aí por isso que eu digo que é descontínuo, porque, assim, quem chega... vamos supor que você estava no quinto ano passou pro sexto ano, quem chega no sexto ano, aquele trabalho vai ter uma continuidade. Agora essa continuidade é descontínua porque o conhecimento... o professor que vai trabalhar com aquele aluno aquele ano ele não sabe das dificuldades daquele aluno, não vai trabalhar respeitando aquele conhecimento que está sendo construído, ele vai jogar outras informações, daí o aluno vai se apropriando... (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Alga Marinha retomou a palavra, lembrando que tem mais um texto para ser discutido, conforme denotam os enunciados seguintes:

Alga Marinha – Ainda tem outro texto, né? Nessa fala de vocês eu vou ler o que ela diz aqui, né? “É isto que o professor faz em seu processo de trabalho, ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, falta uma organização intencional do saber que se constrói”. (AZZI, 2005, p. 44). (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

As discussões prosseguiram quando sintetizamos algumas reflexões a respeito do estudo do texto trabalhado, que expressavam a nossa preocupação com a docência fazendo avançar o processo de elaboração desse conceito. Essa preocupação é revelada nas vozes:

Alga Marinha – A construção do conhecimento requer investigação e sistematização desenvolvidas por base metódica. Então eu percebo que enquanto ele está no empírico, ele tem um saber, a partir do momento que ele faz a investigação, que ele sistematiza, que pega a prática dele e desenvolve de uma forma metódica com base teórica, eu diria, assim, ele está aprofundando o conhecimento.

Sereia do Mar – Então a docência, no caso, requer uma questão mais profunda de pesquisa?

Estrela do Mar – Também. De sistematização.

Sereia do Mar – De sistematização, pra que esse saber experiencial, esse saber empírico, esse saber pedagógico do professor se transforme em conhecimento.

Alga Marinha – E que esse conhecimento dê base à prática dele. É uma troca, eu acho que é uma interação. Bom, aqui fica. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Nesse momento, Sereia do Mar retomou as etapas metodológicas para a elaboração conceitual colocadas inicialmente.

Sereia do Mar – Ok? Alguém quer fazer mais alguma colocação? Não? Então, como é que a gente faz agora? Nós vamos sistematizar, já que a gente está com as ideias bem... Como é que eu digo? Afloradas nesse momento. A gente sistematiza as características logo, os atributos múltiplos e depois os necessários pra gente passar rapidinho o outro texto que é pequenininho. A gente faz logo ou faz a outra discussão?

Estrela do Mar – Não, faça logo. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Então, Sereia do Mar sugeriu que nos deslocássemos para outra sala, onde havia um quadro verde para anotar toda a sistematização.

Sereia do Mar – Vamos fazer a seleção, vamos nesse momento nos deslocarmos para essa outra sala porque eu vou sistematizando.

Alga Marinha – Tem que anotar?

Sereia do Mar – É eu vou anotar, é o que nós vamos fazer agora, eu vou só fazer uma rápida explanação, nós fizemos a síntese do texto [referindo-se ao texto de Sandra Azzi] e discutimos. Nós vamos agora, desse texto, enumerar as características, propriedades ou atributos múltiplos do conceito de docência apontados pela autora. Como é que a gente vai fazer isso? A primeira coisa quando a gente quer conceituar a gente primeiro seleciona quais são os atributos múltiplos, as características gerais, de uma forma geral, certo? A gente vai enumerar, por exemplo, pega aqui o texto e destaca o que a gente acha que caracteriza docência, certo? Vocês vão enumerando e eu vou escrevendo. Depois de enumeradas as características gerais, a gente vai destacar aquilo que é essencial e o que é necessário para conceituarmos o que é docência. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Nesse momento, estabeleceu-se um impasse acerca do procedimento metodológico, como está expresso abaixo:

Estrela do Mar – Então bote logo meu conceito também que eu já deixei docência é isso, não sei se é isso.

Sereia do Mar – Depois a gente faz essa outra parte. Vamos fazer por parte pra seguir todos os passos da elaboração de conceito, porque na verdade a gente vai fazer essa enumeração, né, que seria a primeira etapa do processo. Então a gente vai enumerar todas as características gerais depois destacar as essenciais. Quando a gente fizer o estudo de todos os textos é que a gente vai elaborar,

(re)elaborar o nosso conceito com base nesses estudos.

Estrela do Mar – Eu estou falando, assim, que eu trouxe o conceito dessa autora aqui pronto. Você já está com o conceito dessa autora aí pronto, e a Água Viva também trouxe o conceito já pronto da autora. Pronto, o meu pensamento seria colocar esses três conceitos ali no quadro.

Sereia do Mar – Mas aí a gente não está seguindo a metodologia de elaboração dos conceitos.

Estrela do Mar – Eu não fiz, não fui eu quem fez. É dela, da autora.

Sereia do Mar – Esse conceito é da autora. Pois a partir disso aí a gente enumera os atributos e vai elaborar, com base em todos os atributos gerais dos outros textos e os essenciais, a gente vai elaborar um conceito.

Estrela do Mar – É isso. Você está dizendo o que eu estou falando.

Sereia do Mar – Mas, vamos chegar a um consenso, porque eu acho que eu não fui clara ou então eu não entendi o que você estava colocando.

Estrela do Mar – Você está entendendo que eu trouxe o meu conceito. Eu não trouxe o meu conceito, eu trouxe pronto o conceito da autora. Eu copiei daqui o conceito da autora. Eu entendo que esse trabalho é assim, a gente vai listar vários conceitos de docência feitos por vários autores. Aí a gente vai olhando cada conceito e vai retirando ali os atributos necessários, não é? Os atributos do que seja docência pra todos eles depois de retirar esses atributos, aí nós iremos construir um novo conceito de docência daquilo que a gente refletiu. É isso? É. Então nós estávamos dizendo a mesma coisa. E eu estava lhe dizendo que o meu texto não demoraria porque eu já trouxe grifado onde ela diz o que é o conceito.

Sereia do Mar – É. Mas aí a gente não vai trabalhar com seu texto hoje ficou só para o próximo encontro, certo? No próximo encontro nós vamos trabalhar com o meu texto, e o que ficou pra você. Hoje nós vamos trabalhar com o da Alga Marinha e o da Água Viva. Vamos lá, rapidinho.

Água Viva – Numa folha logo, na própria folha ao invés de ir para o quadro.

Sereia do Mar – Você não quer... ninguém quer ir pro quadro?

Alga Marinha – Não, é porque depois você vai tirar do quadro pra passar pra folha. Aí eu estava pensando, faz na folha... no quadro é legal porque a gente visualiza, né, de uma forma mais ampla.

Sereia do Mar – Mas eu vou rapidinho lá. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Sereia do Mar se dirigiu ao quadro verde e escreveu os atributos ou propriedades múltiplas do conceito de docência.

Sereia do Mar – Vocês vão olhando aqui o que a autora está colocando e vai me dizendo e eu vou colocando. Vão ditando aí que eu copio aqui. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Assim, reiniciamos o processo para a (re)elaboração do conceito de docência, elencando e enumerando as características gerais a partir da leitura e discussão do texto de Azzi (2005), oportunidade em que foram elencados elementos contidos no texto que poderiam ser considerados como atributos do conceito de docência, cuja síntese encontra-se configurada no Quadro 6:

QUADRO 6 – Atributos múltiplos do conceito de docência

Texto	Atributos
AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.	Práxis democrática, produto do conhecimento, modo de produção capitalista, processo, fazer pedagógico, ensinar, pesquisar, profissionalização, autonomia, transformação da realidade, qualificação, construção do processo educacional, construção da cultura, práxis criadora-ação-reflexão-ação, saber pedagógico, ministrar aula, trabalho de construção histórica, a unidade teoria e prática, ação coletiva, formação do professor, complexidade, relação de saber, conhecimento, exercício do magistério, organização escolar, contexto institucional, negociação- aluno/professor/pais/autoridades escolares, saber construído e fonte de desenvolvimento, processo ensino-aprendizagem, investigação, intervenção, mediação, sistematização do saber, ensino de qualidade.

Fonte: Estudo realizado em 16 de abril de 2009.

Em seguida, passamos a enumerar, a partir desses atributos, aqueles que considerávamos necessários e essenciais que pudessem expressar um significado para docência, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 7 – Atributos/propriedades essenciais do conceito de docência

Texto	Atributos
AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente . 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.	Ensinar, pesquisa, processo ensino-aprendizagem, mediação, sistematização do saber.

Fonte: Estudo realizado em 16 de abril de 2009.

Feita a enumeração desses atributos, e conforme acordado, prosseguimos com o estudo do texto de Grillo (2001), na busca dos nexos e relações entre os conhecimentos já produzidos e os que emergiriam desse contexto.

Os enunciados que passaremos a apresentar representam momentos de sistematização do estudo reflexivo desse texto selecionado para elaboração do conceito de docência, desencadeado a partir das explicações de Sereia do Mar:

Sereia do Mar – Então a gente vai passar pra segunda etapa, ou ainda a continuação da primeira etapa, a discussão do outro texto de Grillo (2001), *O professor e a docência: o encontro com o aluno*.
Água Viva – Grillo é um homem ou é mulher?

Sereia do Mar – Grillo é mulher, Marlene Grillo. Então ela inicia a discussão do texto dizendo acerca de quê, ô Água Viva? O que é que você conseguiu sintetizar? Vamos fazer uma síntese breve. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Após o diálogo inicial, a participante Água Viva passou a apresentar a síntese do texto. (Apêndice 2).

Sereia do Mar interferiu na apresentação para complementar sua posição sobre o que está sendo descrito, desencadeando, assim, um processo de discussão em que se destaca a díade pessoal/profissional, conforme apresentamos:

Sereia do Mar – Não existe a separação entre pessoa e profissional. Eu sou pessoa, mas eu também sou profissional, quer dizer, tudo que eu externalizo depende também da pessoa, do que eu consegui compreender. Então, diz respeito também ao que eu consegui na minha subjetividade internalizar e que eu estou agora na minha objetividade, do meu trabalho que eu estou externalizando, termina passando todas essas questões quando você está exercendo a docência. Então a pessoa não se separa do profissional, eu acho muito interessante essa questão quando ela coloca.

Água Viva – Aí ela diz que explica a dimensão humana da docência.

Sereia do Mar – Justamente, que a docência ela é impregnada também por essa dimensão humana, dimensão técnica, dimensão política, dimensão ética, né, dimensão social, contextual, do próprio contexto.

Água Viva – Eu me preocupo porque, trazendo pra minha realidade, não sei a das minhas amigas, mas a minha é que muitas vezes, na própria escola, pelos gestores, assim, o professor, ele não é visto como humano mesmo. Não no sentido de ser uma máquina, mas no sentido de que existem questões interpessoais, que muitas vezes nós chegamos, não estamos naqueles melhores dias e precisamos às vezes de uma palavra amiga, de algo que realmente nos dê uma força pra gente poder começar uma aula bem e eu acho que tem que começar, a gente tem que buscar mostrar isso, os valores, a questão que você falou dos valores. Mostrar isso como? Mostrar a necessidade de se ter e ganhar esses gestores que estão na nossa escola pra que eles possam realmente entender melhor essa questão humana do professor. Eu digo isso porque eu às vezes eu vejo, não na minha escola, graças a Deus a minha escola, os meus gestores, são muito humanos mesmo, mas eu escuto relatos de amigos, de amigas, professores que eles realmente chegam às vezes com um problema, um problema sério na escola. “Ah não, é porque você não quer dar aula” e não é isso, não é isso. Isso a gente precisa realmente enquanto professores, que um dia poderemos ser gestores, ter essa consciência da humanidade que nós temos que ter impregnados até como um valor.

Estrela do Mar – O que eu acho interessante nisso que você falou, Água Viva, é que o gestor que está hoje, ele também é professor. Mas na hora que ele está gestor, ele se esquece da condição de professor, esquece como é ser professor. Então ele passa a tipo massacrar o professor, tipo isso, a pessoa está passando por uma situação difícil e não ser compreendida essa situação com esses argumentos “não, não quer dar aula”, “ah, isso é onda, é porque não quer dar aula, inventa que está sentindo isso, inventa aquilo”. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Para a discussão das outras dimensões do processo ensino-aprendizagem, Sereia do Mar intervém.

Sereia do Mar – Bom, então, continuando, ela coloca também, nós já discutimos a dimensão pessoal e a dimensão prática?

Água Viva – Como dimensão prática, ela colocou, assim, que se refere às dimensões que o professor imprime ao seu fazer docente no cenário marcado pela complexidade e mesmo pela contradição. Aí ela fala um pouquinho sobre a didática, a questão do auxílio da didática. E aí assim, na leitura que eu

fiz, eu entendi, assim, que a didática é tão importante quanto à liberdade do professor em sala de aula porque a didática, ela representa o direcionamento, né? Tipo as leis, o direcionamento como a gente deve agir, mas a gente não pode ser um professor mecânico, assim, tem que ser um professor humano, docente humano. E ela fala também que a dimensão prática, ela deve reconhecer a estabilidade e a contingência da sala de aula e buscar um equilíbrio entre os aspectos recorrentes e incertos. Significa que o professor não pode contar apenas com saberes instituídos atendendo a uma lógica curricular para orientar a ação docente, que eu acho que foi isso que a gente acabou de falar aqui.

Sereia do Mar – Pois é porque a docência também, na medida em que ela vem sendo orientada, dentro da questão do próprio conhecimento crítico, ela vai justamente articular na própria ação do professor uma reflexão crítica dessa realidade que ele está trabalhando.

Água Viva – Ela colocou, assim, que o conhecimento profissional docente constitui-se de diferentes tipos de conhecimentos articulados de forma idiossincrática e nunca definitiva, originando-se de vários eixos simultaneamente. Ele deve ser flexível, aí ela cita alguns, vários eixos que podem direcionar essa questão dos conhecimentos que o professor deve se... que o docente deve se apropriar. Ela fala disciplinas científicas diversas relacionadas às diferentes áreas de conhecimento que ela chama de eixo científico do conhecimento profissional. É necessário que o docente se aproprie desses conhecimentos científicos pra que ele possa ter um eixo científico profissional.

Sereia do Mar – Pra quê? Pra deixar um estatuto profissional pra que ele realize a docência?

Água Viva – Ele precisa também de um eixo psicopedagógico, que ela fala que são as disciplinas relacionadas à questão sobre o ensino, a aprendizagem, à escola e outros temas afins. É um conhecimento diretamente vinculado à prática pedagógica e, portanto, mais específico da profissão do professor. Então realmente ele precisa estar bem embasado nesses dois eixos, eixo científico do conhecimento profissional e o eixo psicopedagógico. Além disso, ela fala de outro eixo, que é o eixo empírico do conhecimento. Quando ela fala do eixo empírico do conhecimento, ela diz: experiência de prática pedagógica que é originada na tradição e acumuladas historicamente porque é originada do conhecimento experiencial de cada um, possibilitando aprender através de práticas de vidas como aluno ou como professor. Que, na minha concepção, são os saberes da sala de aula, né? (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Sereia do Mar lançou uma pergunta para Água Viva, desencadeando o diálogo, conforme o *extrait* que segue:

Sereia do Mar – E o que é que você diz que são esses saberes da sala de aula?

Água Viva – São justamente os conhecimentos.

Sereia do Mar – Como é que eles brotam?

Água Viva – Nos estímulos, no contato da experiência com o aluno, do contato humano mesmo... Ele vai surgir das interações.

Sereia do Mar – Muito bem.

Água Viva – É isso. E, por fim, com relação à dimensão do conhecimento do professor docente, ela fala sobre um eixo que ele chama... ela chama de reflexão crítica... é que são as atividades específicas entendendo como disciplinas integradoras dos eixos anteriores. Ela dá esse fechamento e ela diz que o docente deve seguir esses eixos na sua prática.

Por fim, nós temos a dimensão contextual que fala sobre a diversidade cultural e a pluralidade tecnológica na sociedade atual dizendo que são responsáveis pela criação de novos espaços do conhecimento e estão a agir como consequência, respostas traduzidas no ensino ágil, vivo, mais impregnado de sentido para o aluno.

Sereia do Mar – Como é que a gente faz pra priorizar sem se desvincular daquilo que é essencial e necessário pra o aluno aprender disso que está posto como sendo essencial também pro professor trabalhar em sala de aula? Como é que a gente pode fazer essa vinculação? Sem perder de vista aquilo que é essencial pra que o aluno aprenda o próprio conteúdo sistematizado, mas vinculando... (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Essas diversas características definidoras da ação docente fazem-nos entender que a tarefa docente é complexa, principalmente quando o professor privilegia guiar sua prática por meio de ensino interativo e crítico.

Os conhecimentos prévios internalizados pelos alunos, enfatizados pela partícipe Água Viva e, às vezes, não valorizados pelos docentes devem ser considerados quando se pretende fazer com que eles avancem para outro nível de conhecimento, mais sistematizado. A ampliação para significação dos conhecimentos prévios passa pela tomada de consciência do professor em realizar essa atividade, além de estudo, competência necessária para lidar com a modalidade de elaboração de conceitos. Assim Água Viva acrescenta: “esses elementos que eu falei são dinâmicos, mutáveis e interagem em contextos de ação, reconstruindo teoria e prática sob o enfoque reflexivo e crítico”.

Nessa direção, consideramos que são muitas as situações vivenciadas pelos professores em sala de aula que exigem a tomada de decisões sobre o que é necessário fazer e saber para elaborar e ampliar conhecimentos teóricos.

Compreender os processos que regem o pensamento do professor na sua ação prática é de suma importância para desencadear mudanças na prática de forma inovadora. Segundo Grillo (2001), a docência, ao envolver o professor na sua totalidade, compreende quatro dimensões que são distintas, mas relacionadas entre si: dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão do conhecimento profissional e dimensão contextual. Tendo como referência as ideias da autora sobre essas dimensões, o enunciado seguinte expressa a reflexão realizada para a compreensão do exercício da docência, conforme o *extrait* abaixo:

Sereia do Mar – No processo ele vai e ele volta, de forma que sempre tem uma ação e reflexão. Quer dizer, essa leitura é o que o professor deve fazer acerca do conhecimento, aquilo que está sendo construído nas salas de aula. Aquilo que está sendo repassado na sala de aula pelo professor. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Refletir sobre o exercício da docência e seus fundamentos teóricos, e não fossilizar nem repetir o conhecimento de maneira mecânica como se fosse aplicação de receitas, equivale a pensar não somente sobre a prática na reconstrução da própria prática, mas também analisar os fundamentos que a orientam. Esse movimento de reflexão crítica no espaço da sala de aula poderá desencadear mudanças na ação do professor, além de contribuir na aprendizagem dos alunos. Segundo Pérez Gómez (1997, p. 112), “O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo reflectindo na e sobre a acção”.

Em síntese, constatamos que dentre as várias significações apresentadas pelo texto as dimensões que envolvem a totalidade da docência são essenciais, mas o conhecimento científico é necessário para que o professor realize o ensino, conforme a discussão desencadeada entre Água Viva, Sereia do Mar, Alga Marinha e Estrela do Mar, expressa no *extrait* a seguir:

Água Viva – Bom, aí eu vou passar logo pra dimensão do conhecimento profissional. [...] refere-se ao conhecimento necessário ao professor para realizar o ensino [...] Ou seja, não existe uma regra básica, não é, “é isso”, prontinho. A gente chega na sala de aula com objetivos definidos, mas não é bem isso, não é assim.

Sereia do Mar – A gente tem que prestar metas, a gente tem que fazer planejamentos, pra gente poder exercer a docência, a gente tem que selecionar os conteúdos, tem que ter domínio desses conteúdos, planejar as atividades, pensar no aluno, pensar na gente enquanto orientador desse processo.

Alga Marinha – Mas esse processo não é definitivo, ele é flexível. É um embasamento teórico que ele tem que ter.

Sereia do Mar – Ele tem que ter o conhecimento.

Estrela do Mar – É importante. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

As discussões revelam conflito quando tanto o conhecimento científico quanto o empírico estão sendo referidos a um mesmo problema, exigindo diferentes atitudes de nossa parte e trato diferenciado para uma questão considerada básica, que é a apropriação do conhecimento para que o professor exerça a docência. “Mas, todo esse processo tem como referência a educação, tida basicamente como uma prática social”. (GAMBOA, 2008)⁴. Ato essencial do processo que permite aos sujeitos elaborarem o conhecimento.

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de o professor ter domínio do conhecimento científico de sua área de atuação, quais sejam: psicopedagógico e experiencial; este último adquirido na prática, isto é, o saber-fazer.

Os estudos das autoras evidenciam que a docência é um fenômeno complexo, caracterizado pelas dimensões pessoal, prática, teórica e contextual. Reafirmamos que essas dimensões devem ser consideradas por nós professores no exercício da ação docente em sua totalidade. Assim, passamos a enumerar os atributos que evidenciassem a relação geral, particular e singular, inerente à formulação de conceitos.

Sereia do Mar – Então nós vamos fazer o mesmo exercício. Nós fizemos a síntese do texto, nós discutimos o texto, vamos enumerar agora os atributos múltiplos para o conceito de docência do estudo desse segundo texto. Atributos múltiplos. Para em seguida enumerar os essenciais e necessários pra gente elaborar um conceito de docência no final do nosso ciclo de estudos. Que é que a gente pode enumerar aqui? (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de

⁴ Texto *on-line* não paginado.

abril de 2009).

Todo o processo de discussão e sistematização dos atributos múltiplos para (re)elaboração do conceito de docência foi escrito em um quadro verde por Sereia do Mar.

A enumeração dos atributos múltiplos para (re)elaboração do conceito, contido no texto, está visualizada no quadro síntese a seguir:

QUADRO 8 – Atributos múltiplos/gerais para formação do conceito de docência

Texto	Atributos
GRILLO, M. O professor e a docência: O encontro com o aluno. In: ENRICON, D. (Org.). Ser professor . 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.	Ensino, atividade complexa, enfrentamento do cotidiano escolar, totalidade, transformação, globalidade, interação, mediação, profissão construída, identidade do professor, reflexão, interação entre professor-aluno, habilidades técnicas e pedagógicas, ensino interativo, transdisciplinaridade, saberes formais e experienciais, conhecimento profissional, leitura crítica, tarefa educativa, formação da cidadania, conhecimento científico-tecnológico-político-econômico, pesquisa, entorno, caráter educativo, intencionalidade, compromisso ético, competência profissional, saberes instituídos, processo ensino-aprendizagem, experiência e conhecimento, ação coletiva, heterogeneidade, responsabilidade ética e filosófica.

Fonte: Estudo realizado em 16 de abril de 2009.

Feita a enumeração dos atributos/propriedades múltiplas, o próximo passo consistiu na precisão dos elementos considerados essenciais e necessários para (re)elaboração do conceito de docência. Nesse movimento, Sereia do Mar, a partir dos atributos gerais já escritos no quadro, vai fazendo um círculo naqueles considerados por nós como sendo os essenciais e necessários para elaborarmos o significado de docência.

Como ilustração, apresentamos no quadro síntese os atributos essenciais do texto estudado:

QUADRO 9 – Atributos/propriedades essenciais do estudo

Texto	Atributos
GRILLO, M. O professor e a docência: O encontro com o aluno. In: ENRICON, D. (Org.). Ser professor . 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-89.	Ensino, globalidade, processo ensino-aprendizagem, mediação, pesquisa, ação coletiva, reflexão, conhecimento científico.

Fonte: Estudo realizado em 16 de abril de 2009.

Nessa discussão, alguns atributos gerais se mantiveram como essenciais e necessários, sendo preciso efetivar-se uma síntese deles.

Feito o fechamento do estudo dos dois textos anteriores, finalizamos esse primeiro encontro acertando as datas e horário para os próximos estudos. Assim, o segundo encontro para a continuidade do estudo e discussão sobre docência ocorreu no dia 23 de abril de 2009 das 16h30min às 18h30min, no mesmo local do encontro anterior.

Nesse dia, estavam presentes três partícipes. Conforme o acordo feito anteriormente, iríamos realizar o estudo de dois textos para finalizar esse ciclo de discussão sobre docência. Porém, em virtude de a partícipe Estrela do Mar, responsável pela síntese do texto de Veiga (2006), não estar presente no início do estudo, não foi possível cumprir o acordo.

O texto para discussão foi o de autoria de Ibiapina (2007), sob a responsabilidade de Sereia do Mar. Ela iniciou o diálogo expressando o acordo feito para esse dia de estudo, conforme o *excerpt* abaixo:

Sereia do Mar – Boa tarde mais uma vez, estamos aqui reunidas no dia 23 de abril de 2009 para realizarmos mais um estudo do texto acerca da docência, o nosso tema de hoje é a docência, o significado da docência. Era isso que eu queria combinar com o grupo, se a gente nesse exato momento, uma das nossas colaboradoras ainda não chegou e aí eu quero conversar com quem tá aqui pra saber se a gente faz o estudo apenas de um texto que é da minha responsabilidade e deixa o da responsabilidade dela pra sintetizar e discutir com o grupo pra o próximo encontro. No próximo encontro nós discutiríamos o texto que seria pra ser discutido hoje, enumeraremos os atributos gerais, múltiplos e os essenciais, os necessários, para a elaboração do conceito de docência e em seguida, após a discussão do texto, porque uma das nossas partícipes ainda não chegou das nossas colaboradoras, faz parte do nosso estudo ficaria para o próximo encontro esse texto e a elaboração individual do conceito de docência pra gente destacar. Após essa elaboração a gente vai comparar com o conceito anteriormente elaborado destacando os avanços e os recuos, em seguida a gente vai passar para o processo de (re)elaboração em conjunto do conceito de docência. Então, nós vamos (re)elaborar individualmente, depois a gente vai elaborar em conjunto um conceito de docência, o que o grupo entende, como é que o grupo conceitua docência para a nossa, o nosso trabalho, o que vocês acham?

Água Viva – Eu concordo.

Alga Marinha – Eu também concordo, eu acho que a gente aproveita esse espaço pra você colocar a sua parte, assim, como você explicou, né, e ela faz no próximo encontro.

Água Viva – Então vamos começar. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Após síntese completa do texto (Apêndice 3), Sereia do Mar sugeriu às outras partícipes que fizessem complementações, caso achassem necessário. Então, Alga Marinha iniciou sua fala, questionando acerca das instituições especializadas para formar professores, sendo intercalada pela fala de Sereia do Mar, como se encontra descrito abaixo:

Alga Marinha – Com essa institucionalização, né, da profissão?

Sereia do Mar – Justamente.

Alga Marinha – Ela deixa de ser vocação e passa a ser uma atividade institucional, né?

Sereia do Mar – Uma atividade institucional, uma atividade que está a cargo não mais agora da Igreja, mas sim do Estado, toda a responsabilidade por essa institucionalização de formar um profissional para exercer a docência e aí a gente vê diante dessa perspectiva foi que ocorreu o surgimento das primeiras escolas normais.

Alga Marinha – A preocupação de formar essa pessoa para exercer esse cargo agora e não mais pra partir para uma missão. Como era outrora.

Sereia do Mar – Justo. Então cresceu de certa forma, né, os movimentos dos docentes, foi um fator de importância essa fundação e o surgimento das escolas normais, de grande relevância para a própria profissionalização do professor, de ver o professor até como um profissional, então a partir daí a docência, ela já toma outro corpo, ela já vai adquirindo de certa forma outra formação, outra forma, ela vai se reerguendo. Então para existir a docência já no final desse século, como nós já estávamos discutindo, ela passa a ser uma atividade profissional em que os institutos de ensino assumem a responsabilidade para o treinamento profissional voltado ao desenvolvimento de qualidade aplicado a todos. Então o que ocorre, existiu o conflito explícito entre a visão sacerdotal do ensino e a visão da docência como trabalho. Então o que ocorre, a própria atividade do docente, atividade profissional, ela adquire um prestígio social como as demais profissões, a profissão de docente por muitos períodos ela foi, assim, tão desvalorizada e a própria construção histórica do que é ser docente que nós vamos ainda dar continuidade nos nossos estudos. Então tanto em Portugal como no Brasil, basicamente na década de 60 e 70, a docência ela passa a ser conceituada como uma atividade técnica, muitas vezes ela era baseada, ela foi acusada de certa forma por contribuir pelas próprias desigualdades sociais, o professor, ele exercia apenas uma atividade burocrática, ele cumpria todas as regras normativas que vinham no sistema educacional mais geral, o professor era um planejador das atividades, o trabalho do professor era basicamente baseado no manejo de técnicas como se ele estivesse trabalhando em empresas, então a docência, de certa forma, ela assume essas características, com certeza, né? (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

As discussões seguintes versavam sobre o planejamento e as características da docência no período considerado tecnicista, conforme aparece no *extrait*:

Alga Marinha – Que ele fizesse as anotações, que eles se organizassem, escrevessem tudo que iam fazer, mas a prática era esvaziada, né? Então a preparação dos professores, a preocupação em fazer os grandes planos, né, com todas aquelas divisões, um plano muito bonito, mas nem sempre uma prática que pudesse mostrar a valorização humana.

Água Viva – E mesmo assim é... quando esse professor fazia esse plano devido a esse período da ditadura, ele era um plano que era totalmente podado, então na verdade o professor, ele exercia uma função como o texto tá falando, totalmente técnica.

Alga Marinha – Técnica é... era uma fase de tecnicismo, né?

Água Viva – É... de não poder avançar nos conceitos, não podia se aprofundar porque realmente não tinha essa liberdade, liberdade de expressão, então foi uma época muito podada na docência.

Sereia do Mar – Então a gente vê que ocorre uma grande reação, basicamente na década de 80 que começa a ocorrer a saída do período ditatorial, por exemplo, aqui no Brasil, uma reação onde ocorrem muitos movimentos, o povo vai às ruas discutir temas polêmicos, os educadores eles vão lutar pelos seus direitos, então ocorre uma grande reação basicamente na década de 80.

Água Viva – Queria até fazer uma ressalva aqui com relação ao texto. Fala o seguinte, tem um parágrafo do texto na página 37 que fala assim: “nessa perspectiva posta, 1995, destaca que os professores foram acusados de gerar práticas dissociadas do contexto social, de falta de compromisso político e social, omissão e desprezo pelos valores e crenças profissionais”. Ou seja, como nós estávamos comentando, não tinha essa liberdade de aprofundar conceitos, de aprofundar o que estava realmente sendo visto, mas tudo era voltado pro tecnicismo, né? Uma forma muito técnica, de forma muito podada, os pensamentos não podiam criar asas e ficávamos todos... (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Alga Marinha interferiu, propondo que focalize a discussão no tema objeto de estudo.

Alga Marinha – Então a gente tem que pensar em um foco. O que era o foco nessa época tecnicista, né? O que se queria? E será que o foco não está nessa relação humana? Nesse querer interagir aluno/professor, professor/aluno, então lógico se o foco não estava aí, isso seria secundário dentro desse processo, hoje a gente percebe que o professor, ele precisa se conhecer e conhecer com quem trabalha e ter embasamento, ter competência, ter habilidade, né, pra poder trabalhar junto com a pessoa, com o aluno e com as coisas que estão aí no mundo, evoluindo com as novas tecnologias, com as novas descobertas científicas, ele não pode ficar parado no tempo e no espaço, tem que buscar formação, interação, conhecimento, buscar saberes pra se chegar ao conhecimento, como a gente viu semana passada então... (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Sereia do Mar intervém, retomando a questão do conceito.

Sereia do Mar – E aí a gente vai percebendo que esse conceito de docência, ele vai evoluindo de época para época, então esse atributo, é como a própria autora coloca, que o atributo vocacional da docência, ele vai sendo substituído pelo atributo de trabalho, deixando de se relacionar com esse individual para ser reconhecido como um projeto de emancipação coletiva. Aí já agora no finalzinho do século XX, nós estamos no século XXI, ocorreu a virada da pesquisa educacional e também tem uma grande alavanca na vida dos professores, sem dúvida, né, mais difícil também agora para esses professores, ocorrem muitos conflitos salariais, a própria degradação das condições de trabalho, os professores, eles de certa forma são chamados com mais ênfase pra estudar, pra realizar pesquisa. Dando prosseguimento à historização desse conteúdo, desse conhecimento, desse conceito de docência, aí vem Tardif e Gauthier que já dizem o seguinte, eles possuem praticamente uma visão prática da docência, ou seja, o professor baseia seus comportamentos em regra de uma racionalidade técnica, eles abordam nessa perspectiva. Então, a docência como prática social dirigida por uma racionalidade técnica e saberes profissionais é construída a partir da interação do ensino enraizado na racionalidade da prática cotidiana e os saberes adquiridos no processo de educação continuada e a própria profissão, isso aí é a visão dos dois, que eles têm, conceituam a docência, qual é a perspectiva de docência na visão deles.

Marguerite Altet, ela diz que a docência é um trabalho educativo, organizado e orientado por objetivos, por ética profissional que exige a capacidade de análise da prática, de reflexão sobre essas práticas no micro e no macro contexto educativo, tá? E aí a gente pode ver como é que esse conceito de docência, como é que ocorreu a própria evolução dos educadores, dos pesquisadores, basicamente já no final dos anos 80 pra cá, houve uma grande virada, uma grande investida na formação dos professores, quer dizer, e essa...

Alga Marinha – Se tornou lei até, né?

Sereia do Mar – E essa formação, ela não é apenas inicial e para, mas tem que ser uma formação continuada, é uma formação que não se baseia basicamente nas pesquisas fora da escola, mas nas pesquisas dentro da escola.

Alga Marinha – Da própria prática.

Sereia do Mar – Da própria prática que ganhou o outro...

Alga Marinha – Na relação com o outro.

Sereia do Mar – Então a docência, diante de tudo que nós discutimos, ela é considerada na maior parte dos países ocidentais como profissão que o professor exerce sua atividade com arte e técnica adquirida em um longo processo formativo, assegurando o respeito social dentro da categoria e o estabelecimento de ética profissional, na perspectiva do trabalho de Ibiapina, né, nossa discussão, nós estamos realizando agora com base no texto da pesquisa de Ibiapina. Então a autora, na sua perspectiva, ela considera a docência como profissão do professor e ela diz que é uma atividade de ensino e pesquisa que necessita de conhecimento especializado, saberes e competências adquiridas tanto por meio dos processos de formação acadêmico e contínuo e permanente quanto da prática, e essa atividade ela exige atividade crítica e tem por finalidade mediar a aprendizagem e garantir a educação escolar dos estudantes. Então a perspectiva da docência na visão da autora é essa. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Assim, as reflexões realizadas apontam a docência como atividade especializada do professor, exigindo dele conhecimento, técnica e estudo, ações imprescindíveis para realizar o ensino. Nessa perspectiva, referindo-se à docência, apresentamos o enunciado que expressa essa visão, na voz de Sereia do Mar:

Sereia do Mar – [...] Então ela passa a ser concebida como uma atividade especializada que exige do professor um conjunto de conhecimentos, de técnicas, de estudo da categoria como necessário para o desenvolvimento do ensino. Então a docência como conceito, ela é considerada como uma atividade especializada que necessita de quê? De uma formação específica, o conhecimento do professor, ele passa basicamente, né, por um conhecimento especializado pra exercer atividade de docente. Então em meados, no final desse século, na Europa começa a se formular um novo significado para a docência, da Europa obviamente chega até o Brasil, né, se vê fora do Brasil de certa forma a gente termina absorvendo os moldes de toda a estrutura organizacional de outros países, a gente termina absorvendo essa cultura educativa e tentando de certa forma transportar pra nossa realidade e muitas vezes isso é perigoso porque muitas vezes não dá certo, né, a realidade. [...] nós vamos percebendo como foi que foi se colocando essa atividade, né, dentro de cada período histórico, como é que a docência ela vai se movimentando, como é que o docente vai se movimentando de acordo com cada época, mas, assim, ela já adquiriu de certa forma um prestígio social que antes não tinha tanto esse prestígio porque ela não era ainda considerada uma profissão [...]. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Alga Marinha, também em seu discurso, está ciente do compromisso que atualmente deve ter o professor para ensinar. Para ela, não basta preparar planos de aulas bem feitos, isso era feito em época de outrora, é necessário antes de tudo buscar formação sólida que o prepare para refletir constantemente sobre a prática, exercício que exige preparação e estudo.

O planejamento que a referida partícipe critica está alicerçado no modelo tecnicista de ensino, que tinha como meta controlar a eficiência dos recursos, monitorar e prever ações comportamentais a serem apresentadas pelo professor no final do processo ensino-aprendizagem, assegurando mecanicamente o controle da situação. O ato de planejar se confunde com o de elaborar planos. A ação do professor é baseada em rotinas previamente estabelecidas ou copiadas de outros, desconsiderando a dinamicidade da realidade. Observemos o que expressam Alga Marinha e Sereia do Mar a respeito desse momento:

Alga Marinha – Alguns anos atrás as pessoas, os professores, eles achavam que tendo o curso superior eles estavam preparados pra dar suas aulas e ficar naquilo mesmo, preparar o seu plano, até o plano serviria para o próximo ano, né, e a gente vai perceber que depois de algum tempo o que acontece, há uma necessidade, a própria sistemática da, esse movimento dentro do processo da educação faz com que o professor tenha essa necessidade de buscar formação, estudo, preparação. A gente percebe que há uma mudança de talvez até de objetivo, porque tem que estar constantemente estudando, se preparando, observando sua prática, mas que antes dessa época em que nós, isso não era assim. Você tinha que se preocupar em elaborar seus diários, seus planos, suas grades, seus resumos de uma forma bem elegante, bem estética, né, se sua aula não fosse boa, mas pelo menos estava lá o seu plano muito bem elaborado e hoje a gente sabe que nem sempre o plano, lógico, eu não, eu acho assim que planejar, organizar.

Sereia do Mar – Porque o plano ele pode ser considerado uma letra morta, quem tem que dar vida

nesse plano, nesse planejamento, nesse plano de trabalho, é o professor, não adianta estar bem elaborado se ele não tem vida quando você encontra com o humano, quando você vai para sala de aula, quando você tá com o aluno. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Referindo-se ao planejamento, Sacristán (1998, p. 201), afirma:

Se no plano está a previsão, o pensamento e a articulação da ação, analisar que tipo de atividades os professores/realizam quando planejam serve como recurso para entender que intervenção têm na criação da realidade em que trabalham. Um baixo nível de dedicação a uma atividade previsora e reflexiva como é planejar significará atividade profissional pouco autônoma ou alto nível de dependência.

Retomando a discussão, isto é, focando na questão conceitual, Sereia do Mar intervém:

Sereia do Mar – Então, dando continuidade ao que você está falando, como nós estamos em uma nova era, numa nova década, não mais no século XX, mas sim no século XXI e sistematizando o que nós já vínhamos até esse momento discutindo em relação à docência, nós vimos que todo esse processo, a docência ela era conceituada sobre um controle da Igreja e que ela foi considerada como sacerdócio, afastando essa atividade de categoria de profissional, no controle do Estado emerge uma atividade profissional, o que isso vai de certa forma alterar na atividade do professor, no seu exercício da docência. Uma coisa que a gente precisa pensar nisso, quais são os rumos hoje da docência, né? Então no século XXI, o conceito de docência passou por um processo significativo de mudança. Então a docência, ela pode ser caracterizada também como uma atividade e é considerada como uma prática social, desenvolvida por meio da ação e da reflexão dos professores em todo o processo de ensino, é um processo, é uma atividade que é contínua e exige reflexão sobre a prática, quem coloca a docência nessa perspectiva é Pérez Gómez. Já Pasquay e Wagner abordam que a docência é uma atividade especializada responsável pela transmissão dos saberes acumulados pelas gerações. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Reportando-se ao texto em estudo, Sereia do Mar dialoga com Alga Marinha:

Sereia do Mar – [...] ela finaliza com a discussão, abordando a docência como essa atividade principal, como atividade profissional do professor e exige certa reflexão baseada no planejamento, baseada no processo para mediar a aprendizagem, ela é uma atividade também de pesquisa.

Alga Marinha – E ela deve garantir a educação, né?

Sereia do Mar – A docência ela deve garantir a educação, o que mais? Você quer acrescentar mais alguma coisa?

Alga Marinha – É interessante que a autora que você pegou agora, é como se ela pegasse os outros textos e fizesse uma espécie de aprofundamento... não é simples, é aprofundamento, né? Então ela vai, ela vai colocar que a docência é uma profissão, como profissão ela vai ter as suas necessidades, as suas normas, a sua característica própria, né, a própria legislação, eu não posso nascer e ter o dom de ser professor, não pode ser só o dom, a missão sacerdotal, é preciso ter preparação, é preciso ter conhecimento, é preciso saber algo, então a docência, ela vai além de uma atividade qualquer, uma coisa que eu sei fazer, que eu gosto, mas é algo que exige um compromisso social, exige um compromisso com o conhecimento, exige um compromisso com a educação, ela deixa de ter só aquele papel evangelizador pra ter um papel político dentro da sociedade. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Reiniciamos, mais uma vez, o que vínhamos fazendo no decorrer e término do estudo de cada texto, isto é, retomamos a explicação para a enumeração dos atributos gerais e essenciais do conceito em foco.

Sereia do Mar – Então, como parte da segunda etapa do nosso estudo, nós vamos agora passar a segunda parte do estudo do texto, que é relacionar os atributos múltiplos, gerais do conceito de docência retirados do estudo desse texto e em seguida os atributos essenciais e necessários para a elaboração do conceito de docência, certo. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre docência realizado em 23 de abril de 2009).

Concluída a discussão do texto, efetuamos a enumeração dos atributos múltiplos sintetizados no quadro a seguir:

QUADRO 10 – Atributos múltiplo/gerais para formação do conceito de docência

Textos	Atributos
IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). Pesquisa em Educação: múltiplos olhares . Brasília: Líber Livro, 2007. p. 29-50.	Saberes, competências, institucionalização, atividade, especialização, profissão do professor, emancipação coletiva, trabalho sistematizado, ensino-aprendizagem, reflexão, pesquisa, construção de saberes, processo formativo, autonomia profissional, ação, prática, prática social, micro e macro contextos escolares, interação, racionalidade técnica, organização do ensino, desenvolvimento de competências, ação compartilhada, atividade burocrática do professor, especialista, formação acadêmica, controle do Estado, mediar aprendizagens, habilitação para o ensino, arte, técnica, reflexão sobre a prática, identidade do professor, planejamento, profissionalização, ética profissional, atividade política, contexto formativo, garantia da educação escolar.

Fonte: Estudo realizado em 23 de abril de 2009.

Da mesma forma que vínhamos fazendo no estudo dos textos anteriores, realizamos mais uma vez a enumeração dos atributos essenciais, conforme o quadro que se segue:

QUADRO 11 – Atributos essenciais do estudo para formação do conceito de docência

Texto	Atributos
IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). Pesquisa em Educação: múltiplos olhares . Brasília: Líber Livro, 2007. p. 29-50.	Mediação da aprendizagem, profissão, reflexão, pesquisa, planejamento, ação compartilhada, ensino-aprendizagem, autonomia profissional.

Fonte: Estudo realizado em 23 de abril de 2009.

O estudo desse texto constituiu fonte para a compreensão da evolução da docência como atividade profissional. Essa atividade, por ser complexa, deve ser exercida pelo professor com profissionalismo, em exercício permanente de reflexão crítica não só sobre a teoria, mas também sobre a prática, num constante diálogo consigo mesmo, com a teoria e seu entorno, como projeto pessoal e profissional de formação contínua.

Finalizamos esse estudo agendando o encontro para discussão do último texto.

O terceiro e último encontro ocorreu no apartamento de Sereia do Mar, no dia 30 de abril de 2009 das 17h às 19h30min. O texto para estudo foi o de Veiga (2006).

Iniciamos esse encontro fazendo menção aos objetivos a que nos propomos como parte dessa etapa de (re)elaboração do conceito de docência, conforme o enunciado abaixo:

Sereia do Mar – Boa tarde Estrela, Água Viva, Alga Marinha, sejam bem-vindas ao nosso grupo de estudo. Vamos, mais uma vez, continuar os nossos estudos acerca do conceito de docência, e sempre é muito bom estar com o grupo discutindo, aprofundando os conhecimentos. E aí hoje, como última etapa desse estudo, nós vamos concluir com a discussão desse último texto, fazendo a síntese, enumerando os atributos múltiplos e gerais do conceito de docência. Em seguida, enumeramos os atributos essenciais e necessários, e em seguida nós, a partir dos atributos essenciais, da síntese dos atributos, ou seja, nós fizemos a análise de todos os atributos dos textos estudados, enumeramos os gerais. E a partir desses atributos gerais enumerados retiramos de cada texto os essenciais, e a última etapa do nosso estudo, nós vamos, a partir dessa síntese de todos os atributos essenciais e necessários, nós vamos (re)elaborar um conceito a partir desses elementos essenciais, desses atributos que nós enumeramos, vamos (re)elaborar o conceito de docência para em seguida nós compararmos, não é, com o conceito anteriormente elaborado. A gente vai perceber realmente o que foi que de essencial, qual foi desses atributos que nós conseguimos de certa forma, a partir dos estudos, avançar em relação ao primeiro conceito por nós elaborado, não é? Nós vamos a partir dessa (re)elaboração individualmente, depois nós vamos (re)elaborar coletivamente, nós vamos ver quais foram os avanços e os recuos que nós tivemos. Que foi que nós, de certa forma, melhoramos. Nós conseguimos avançar na elaboração do conceito, para a (re)elaboração do conceito de docência, e dando continuidade, Estrela do Mar quer falar. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Reiteramos, como já dito no início do estudo, a responsabilidade e o compromisso assumidos por cada uma de nós para desencadear a discussão dos textos. Nesse estudo, foi Estrela do Mar quem apresentou a síntese do texto de Veiga (2006), que se encontra no Apêndice 4 deste trabalho.

Estrela do Mar refere que a docência, nessa perspectiva, representa atividade especializada que tem importância no bojo da visão profissional. Essa visão ultrapassa o simples ministrar aula, porque requer que o docente exerça outras funções como elaborar projetos pedagógicos, elaborar e cumprir o plano de trabalho, participar integralmente do planejamento, dentre outras.

Após essas explicações, Alga Marinha fez uma pergunta que suscitou, além da resposta, outras complementações das partícipes, como demonstrado no *extrait* que se segue:

Alga Marinha – É uma atividade especializada?

Estrela do Mar – É. Docência é um trabalho dos professores, na realidade. Estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam ministrar aula.

Alga Marinha – É.

Estrela do Mar – Aí quais são essas funções? Participar da elaboração do projeto pedagógico, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horas estabelecidas, participar integralmente nos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Quer dizer, ela diz o que é e dá as atribuições.

Sereia do Mar – Então toda essa questão, como ela coloca, a questão da docência como atividade, porque ela coloca a docência como sendo uma atividade profissional, não é? Ela faz veementemente, na discussão do seu texto, dizendo que a docência é uma atividade profissional...

Estrela do Mar – Que não é só dar aula.

Sereia do Mar – Não é só dar aula. E aí ela vai justificando porque é que não é só essa atividade profissional, né? Porque pro exercício realmente da docência é necessário que o professor, ele tenha determinados conhecimentos específicos, não é? Para exercer adequadamente a atividade docente, não é isso? Exercer a docência, não é?

Estrela do Mar – O papel da docência é propiciar uma profundidade científico-pedagógica que os capacite pra enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica em ideias e formação e reflexão crítica.

Sereia do Mar – Então a docência aí envolve, pelo que ela colocou, reflexão crítica, inovação, pesquisa, avaliação. Uma prática social, uma atividade especializada, que a gente não pode esquecer em momento nenhum que a docência...

Estrela do Mar – É uma atividade dos professores.

Sereia do Mar – Especializada dos professores, não é?

Alga Marinha – Então essa questão da docência ser uma atividade especializada dos professores faz com que os professores tenham, assim, eu diria, o direito à luta, à busca por fazer com que a docência seja uma profissão reconhecida com todas as legalidades, com todas as leis, com todas as suas assim como qualquer outra profissão que se estabelece no mercado. Que poderia ser mais organizada. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Para Veiga (2006), formar professores passa pela compreensão da importância do papel da docência no enfrentamento de questões científico-pedagógicas que os qualifiquem para lutar por aspectos essenciais da escola como instituição social, como a legalidade do código de ética da profissão. Como prática social, deve estar alicerçada na ideia de formação, reflexão e crítica. O *extrait* seguinte expressa nossa compreensão a esse respeito:

Sereia do Mar – É, isso aí é uma luta dos trabalhadores da educação que em alguns estados a gente já vê que a própria profissão professor regulamentada pelo que a gente chama...

Alga Marinha – O estatuto?

Sereia do Mar – O estatuto que plenifica mesmo como uma categoria profissional que tem um código de ética, um código de estabelecimento de norma, de prioridades, deveres, direitos.

Alga Marinha – E você percebe que quando nós estamos, como nós estudamos no estudo passado, nós vemos que a história da docência, ela não começa como uma profissão, ela começa como uma missão, como um trabalho do coração, como algo que você tivesse o dom pra fazer, né?

Estrela do Mar – Um sacerdócio.

Alga Marinha – Sacerdócio. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Nesse sentido, a formação docente é vista como processo inicial e contínuo que se desenvolve com professores envolvidos na tarefa de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Sob esse ponto de vista, as partícipes acrescentam:

Estrela do Mar – Aí em seguida aqui ela coloca a necessidade da formação e ela também define, assim, formar um docente e educar o futuro profissional para o exercício do magistério. E envolve uma tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Tudo isso como função da docência, função docente. Aí depois ela mostra... ela faz aqui uma chamada para, explicando o que é formação docente. Aí ela diz o seguinte, é um processo inicial e continuado, docente não para processo inicial e continuado, que deve dar resposta aos desafios do cotidiano escolar da contemporaneidade do avanço tecnológico. O professor é o profissional... é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar, transformar essa necessidade em direito fundamental para alcançar... para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competências exigidas pela própria função social.

Sereia do Mar – É. E aí a gente pode até fazer uma síntese do que ela está dizendo que a atividade docente, ela necessita constantemente da formação, não para. Tanto inicial como contínua. Uma formação permanente. Quer dizer, aquela própria realidade que ela está em constante processo de transformação o tempo todo, né? Os conhecimentos, eles estão, cada vez mais, mais complexos. A realidade, ela é multifacetada, ela é dinâmica... (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Ainda, como parte dessa discussão, e na perspectiva de Veiga (2006), a atividade docente necessita constantemente de formação tanto inicial quanto contínua, uma formação permanente, conforme afirma Estrela do Mar: “É. Ela ainda coloca isso. É um processo multifacetado, plural e tem início e nunca tem fim”. A formação tem um sentido social de existência e por isso deve garantir aos professores, no exercício da atividade docente, uma formação contínua, como no demonstrativo dos enunciados abaixo:

Alga Marinha – É. Uma coisa que ela coloca aqui, que valoriza a prática como um componente formador, a prática também, ela tem essa base teórica e ela tem que estar... e essa prática ela ajuda a valorizar esse profissional. E não é uma prática isolada ou sem base, ela precisa ter a sua fundamentação teórica bem explícita, né? Correta.

Sereia do Mar – Mais alguma coisa pra acrescentar ou a gente pode... (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Após essas discussões, Estrela do Mar fez a síntese conclusiva do estudo desse texto, conforme podemos ver:

Estrela do Mar – Deixa eu só fechar aqui. Aí ela coloca aqui a questão da identidade, né? Pra finalizar ela fala da formação dos professores de uma forma articulada, coletiva, para dar um sentido institucional à própria formação. Formação busca emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. Aí finalizando ela resgata aqui um conceito de identidade citando Nóvoa, que diz o seguinte: que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, a identidade é um lugar de lutas e conflitos e um processo de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (VEIGA, 2006, p. 472). Eu achei isso aqui muito interessante porque às vezes é uma coisa muito confundida a questão da identidade do

professor. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Após, Sereia do Mar retoma as etapas metodológicas – a enumeração dos atributos gerais e essenciais, sintetizados a seguir:

QUADRO 12 – Atributos múltiplos/gerais para formação do conceito de docência

Texto	Atributos
VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, A. M. M. <i>et al.</i> Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos : desafios para inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.	Formação, atividade especializada, prática social, identidade profissional, ensinar, reflexão crítica, planejamento, avaliação, aprendizagem, participação no projeto político-pedagógico, construtor de valores e saberes, conhecimento científico-pedagógico, educar, processo coletivo, pesquisa, articulação entre formação pessoal e profissional, ação contínua, prática pedagógica, ato político.

Fonte: Estudo realizado em abril de 2009.

Tendo como base os atributos enumerados no decurso do estudo desse texto, passamos à apreensão dos essenciais que possibilitassem a elaboração do conceito de docência.

QUADRO 13 – Atributos essenciais para a formação do conceito de docência

Texto	Atributos
VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, A. M. M. <i>et al.</i> Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos : desafios para inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.	Atividade especializada, reflexão crítica, pesquisa, ação contínua, planejamento, conhecimento científico-pedagógico, processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Estudo realizado em abril de 2009.

Vivenciada essa etapa, passaremos a desencadear a análise do estudo da temática – o significado de professor.

6.2 O PROCESSO DISCURSIVO-REFLEXIVO PARA (RE)ELABORAR O CONCEITO DE PROFESSOR

No segundo Ciclo de Estudos Reflexivos, estudamos e refletimos sobre o significado da palavra professor. Esse ciclo de estudos teve como objetivo desencadear o processo de (re)elaboração do conceito de professor. Ao todo, foram realizados três encontros no mesmo local, citado anteriormente, para o estudo de docência.

O primeiro encontro realizou-se no dia 07 de maio de 2009 das 16h às 18h30min. Estavam presentes todas as partícipes. O texto selecionado para discussão foi o da autora Altet (2001), como já mencionado.

Iniciamos com as explicações de Sereia do Mar para introdução da discussão. A seguir, vemos como foi desencadeado esse momento:

Sereia do Mar – Boa tarde Estrela do Mar, Água Viva, Alga Marinha. Estamos aqui mais uma vez para prosseguirmos com o nosso estudo, né? Ninguém respondeu boa tarde. Muito bem, gosto de ver assim, todo mundo animado. Todo mundo com muita coragem. Todo mundo leu, discutiu, sintetizou. Pois é, dando continuidade hoje nesse nosso estudo nós dividimos em duas etapas: o primeiro ciclo de estudo que nós fizemos em três sessões sobre o conceito de docência, pra gente estudar o conceito de docência e agora nós vamos também dividir no segundo ciclo três encontros que nós vamos discutir acerca do conceito de professor. E o texto que nós escolhemos para a discussão de hoje é relacionado às competências do professor profissional, entre os conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar de Marguerite Altet (2001). Então a partir da leitura desse texto nós vamos sintetizar e ver qual é o conceito, ver como é que a gente pode enumerar os atributos gerais, os atributos essenciais e necessários para gente elaborar o conceito de professor. O segundo ciclo de estudo é relacionado ao conceito de professor. Todo mundo fez a leitura? Somos nós, dona Alga Marinha? (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 07 de maio de 2009).

A síntese do texto foi realizada por Sereia do Mar e Alga Marinha, a qual se encontra no Apêndice 5 deste trabalho.

Após essa colocação, iniciamos com a sistematização, complementações e discussões.

Alga Marinha e Sereia do Mar discutem sobre os modelos de professor, segundo o texto em estudo, conforme os enunciados seguintes:

Alga Marinha – E ela cita, ela define primeiro antes de apresentar os modelos, ela define, né? O professor, o profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências, competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos das ciências, legitimados pela universidade ou de conhecimentos explicitados oriundos da prática, ela faz isso lá na página vinte e cinco, ela define o professor profissional, né?

Sereia do Mar – Corretamente. Só que ela vai discutindo, esse modelo atual de professor profissional é o modelo que sintetiza realmente o estudo que ela realiza, né? Mas que existiam também outros modelos de professores.

Alga Marinha – Professor [mago], professor técnico, professor engenheiro.

Sereia do Mar – Que ainda existe, e aí foram constatados nesse estudo esses diversos tipos de profissionais do ensino, ou seja, profissionais do ensino professores. E aí ela diz que os ofícios relacionados ao ensino sempre existiram, existem há muito tempo. Então quer dizer, os professores sempre foram e sempre serão as pessoas que exerciam o ofício, isto é, profissionais que existem, diferentes modelos de profissionais, de profissionalismos ligados ao ensino, que aí se a gente for entrar no mérito aqui para discutir somente esse texto não seria possível, porque quando ela fala profissionalismo, profissão, professor, cada termo desse aí tem um significado diferente, embora eles estejam interligados entre si, né? Mas voltando mesmo pra o que a gente se propõe, ela continua dizendo o seguinte, que na educação a colocação em prática de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e uma ética, quer dizer, a passagem de um ofício artesanal, em que se aplicam técnicas diversas, a uma profissão em que cada um constrói suas estratégias, quer dizer, a profissão professor e o ensino que existem há milênios, há séculos, não é? Só que em cada época, em cada período, foi se contornando, se delineando um tipo de profissional pra cada período

conforme a historicidade, os estudos.

Alga Marinha – O processo histórico.

Sereia do Mar – E tal. E aí aquilo que você já falou, quando ela faz essa definição do professor profissional, você até falou anteriormente, não é? Como é definido como uma pessoa autônoma, tal, dotado de competência. Quer dizer, esse professor é capaz tanto de colocar as suas competências em ação em qualquer situação, isso eu vejo assim, como professor profissional é um professor, na minha percepção, totalmente autônomo, aquele que sabe lidar com várias situações, é aquele que tem, além do domínio, na minha percepção, ele tem o conhecimento, ele tem competências, ele tem os saberes próprios, ele sabe agir na indiferença, agir em determinados momentos, tomar decisões, é aquele que reflete.

Alga Marinha – Que pensa, que refaz a sua prática.

Sereia do Mar – É aquele que se adapta. Então é esse modelo de professor profissional que a própria autora defende. Ela defende esse modelo de professor profissional, que é dotado de determinadas razões, razões epistemológicas, filosóficas, sociológicas, é um autor autônomo e responsável.

Alga Marinha – É o que ela vai chamar de professor profissional ou professor reflexivo, né? E ela dá quatro modelos, não dá? Ela dá o (mago)...

Sereia do Mar – Magíster ou mago, e é quem esse professor magíster ou mago?

Alga Marinha – É aquele da antiguidade, né?

Sereia do Mar – Mais ou menos de que século que nós poderíamos dizer?

Alga Marinha – Da antiguidade, da Idade Média.

Sereia do Mar – Século quinze, dezessete, dezoito?

Alga Marinha – É Idade Média, eu acho.

Sereia do Mar – Até por aí já existia esse professor.

Alga Marinha – Aquele professor que tinha toda autoridade, né? Tinha até poderes. Vou levando pro conto de fadas, temos lá o mago, como é o nome dele? O velhinho lá que cuidou do Rei Arthur. Lembra o personagem? (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 07 de maio de 2009).

Nesse momento, a discussão foi sendo intercalada por Estrela do Mar.

Estrela do Mar – Lembro o personagem, mas não lembro o nome.

Alga Marinha – Que era o professor que sabia tudo e tinha até poderes sobrenaturais para ensinar. Então o professor magíster, né? O mago, um modelo intelectual da antiguidade.

Sereia do Mar – Mas que ele não tinha esse conhecimento, mas não via a pesquisa como uma coisa necessária.

Alga Marinha – Exato. Até porque nesse período...

Estrela do Mar – Eu acho que na verdade ele só tinha aqueles discípulos, e poucos discípulos.

Alga Marinha – Ele era um mestre, né?

Estrela do Mar – De alguns.

Sereia do Mar – Que ele ensina, mas que ele não necessita de certa formação. Se a gente for ver um pouco da historicidade da formação de professores nesse período aqui do século dezoito, a existência desse professor, o ensino ainda estava muito atrelado à questão da própria religiosidade, religião. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 07 de maio de 2009).

Estrela do Mar interferiu na fala de Sereia do Mar para fazer uma reflexão sobre a especificidade da profissão professor, do seu fazer, do exercer a profissão de forma profissional.

Estrela do Mar – Tem uma coisa aqui que eu achei, desculpa, viu, Sereia do Mar.

Sereia do Mar – Pode falar.

Estrela do Mar – Mas eu achei aqui interessante, antes, antecedendo esse professor que você está discutindo, ele diz assim, o professor é um profissional admirado por sua capacidade de adaptação,

sua eficiência, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados bem como por sua capacidade de relatar os seus conhecimentos, seu *savoir-faire* e seus atos. *Savoir-faire* é saber fazer. Então assim, essa questão da capacidade de adaptação é uma questão que eu venho discutindo muito isso com os docentes, com os nossos pares, porqu, assim, não tem uma... às vezes por vezes a gente até contribui pra esse sistema ser do jeito que está. Porque se falta alguma coisa a gente faz uma adaptação e consegue fazer, engendrar esse processo, então quer dizer, historicamente o professor já vinha por esse processo de adaptar, não tem isso, mas eu vou adaptar, não tem isso, mas eu vou usar sucata, vou fazer isso, vou fazer esse processo de adaptar às situações e essa... e sem ter também, assim, uma especificidade na sua profissão. Então se a gente olhar aqui professor engenheiro, tecnólogo, todo mundo é professor, então, assim, não tem assim, não é uma profissão que tenha uma especificidade da sua forma profissional. Às vezes até a gente coloca, quando tem dificuldade, uma criança, alguém está com dificuldade na aprendizagem, às vezes a gente coloca uma pessoa que domina o conteúdo na função de professor. Então assim, é uma coisa que eu venho discutindo que eu acho pertinente a gente pensar agora é sobre esse fazer de fato do professor, da profissão, não é do professor não, da profissão do professor. Até que ponto é uma profissão.

Sereia do Mar – Porque na atualidade professor está sendo caracterizado como uma profissão, é uma profissão porque ela já foi reconhecida, não é? É porque o Estado já assumiu como categoria.

Estrela do Mar – Categoria é.

Sereia do Mar – Então isso, na verdade, isso já veio muito recente.

Estrela do Mar – É, eu estou vendo aqui essa questão dessa adaptação já vem rolando há muitos anos. Agora essa discussão, essa discussão que a gente está fazendo agora é que é um pensar mais recente.

Alga Marinha – Ela vai acompanhar o processo histórico da educação, o desenvolvimento da educação no Brasil, escolar da escola, né? Sempre vai passando por esse processo de análise, né? Antes o professor ele detinha poderes, né, sobre o aluno. Hoje já existe uma busca pelo professor que interaja com o aluno, mas antes o professor detinha o poder, o aluno era a *tabula rasa* que ele inseria todos os conteúdos prontos, o professor tinha poder. Hoje a gente percebe assim, uma mudança, né, nessa visão. O período do tecnicismo também, ele cresceu muito, né? Na questão do professor trazer fórmulas prontas pra que o ensino acontecesse, para que as coisas dessem certo. Aí você percebe aí que não é assim, que a gente nem sempre pode dar fórmulas prontas também, mas por outro lado o professor precisa planejar, precisa se organizar, precisa estar preparado, ele precisa refletir a ação, praticar essa ação, avaliar essa ação, estudar essa ação quer dizer de ensinar.

Sereia do Mar – E aí é interessante esse primeiro modelo, mas a autora, ela apresenta também o outro modelo de professor, que é o professor técnico, que é justamente esse professor que aparece lá... (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 07 de maio de 2009).

O processo discursivo continuou com a discussão sobre os modelos de professor, como no *extrait* a seguir:

Alga Marinha – Com as escolas normais.

Sereia do Mar – Com as escolas normais, com a formação para o ofício, ocorre uma... a aprendizagem se dá por imitação, não é? Com o apoio de uma práxis de ensino, de um modelo realmente...

Alga Marinha – Imitação, repetição.

Sereia do Mar – Preestabelecido.

Alga Marinha – Tudo o que eu disse, fórmulas prontas.

Sereia do Mar – Onde a didática era colocada como centro do processo de ensino-aprendizagem. E aí mais em seguida a autora também, ela denomina o professor engenheiro ou tecnólogo. A princípio eu até pensei que era igual ao outro, o técnico. Mas ela diz que esse modelo, ele se apoia justamente nos aportes teóricos trazidos de onde? Pelas ciências humanas que racionalizam sua prática, procurando aplicar teoria. A formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática.

Estrela do Mar – Esse daqui é mais os pedagogos.

Alga Marinha – Os próprios especialistas em planejamento pedagógico da didática eles vão buscar os seus aportes teóricos também nas ciências, nos estudos científicos das ciências exatas, das ciências naturais, das outras ciências, da economia.

Sereia do Mar – Eu acho que aqui foi onde ocorreu o racionalismo pedagógico, a eficiência do trabalho pedagógico.

Estrela do Mar – É exatamente. Esse professor engenheiro tecnólogo são os especialistas em educação, aqueles que supervisionam o planejamento, aqueles que constituem uma orientação didática, então são esses professores que compram esse modelo de planejamento teórico que veio com a pedagogia tecnicista.

Alga Marinha – Tecnicista.

Sereia do Mar – E aí é justamente onde teve a época, mais ou menos meados da década de setenta, que o professor era cobrado não só pela ação dele em si na sala de aula, mas por aquilo que ele planejava. Quer dizer, um bom planejamento já era suficiente.

Alga Marinha – Já dizia que ele era um bom professor.

Sereia do Mar – Para caracterizar esse professor como sendo bom, então o importante era o plano de aula dele, não importava o colorido que ele fosse dar a esse plano, mas se tivesse...

Estrela do Mar – Dentro da técnica do planejamento. E a técnica do planejamento era exatamente para trazer a racionalidade e a eficiência. Constituir tudo em menos tempo, daí a necessidade de ter que planejar por etapas pra que ele pudesse vencer mais rápido o conteúdo em menor tempo.

Sereia do Mar – Em menor tempo. E aí o último modelo que a autora apresenta, que é esse profissional, professor profissional ou reflexivo e aí onde ela vai colocar justamente a dialética existente.

Alga Marinha – Entre teoria e prática.

Sereia do Mar – Teoria e prática, que é substituída por prática-teoria-prática. Ele vai se tornar um professor reflexivo, por quê? Porque tem a capacidade de analisar suas próprias práticas, ele tem a capacidade de resolver seus próprios problemas advindos dessa prática, né? Que mais que a gente pode dizer?

Alga Marinha – E também desenvolver a questão sobre o conhecimento do professor, ação, conhecimento, resolução dos problemas, utilizar a teoria pra construir no professor a capacidade de análise... Da prática e da metacognição. Ou seja, do conhecimento que ele adquiriu, não é isso? (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 07 de maio de 2009).

Nesse momento, Estrela do Mar se posicionou criticamente sobre o tipo de professor profissional e reflexivo, como modelo a ser seguido no exercício da docência.

Estrela do Mar – Esse daqui é aquele que a gente está buscando ser. É aquele professor que pensa, que reflete suas ações e quer (re)construir esse processo juntamente com o aluno. É o professor colaborativo.

Alga Marinha – É o que ele chama e que Perrenoud também chama de professor reflexivo. Alarcão também, ela faz uma abordagem desse reflexivo.

Sereia do Mar – Dentro de uma escola reflexiva.

Alga Marinha – Dentro de uma escola reflexiva. O professor que pensa e repensa sua prática, interage...

Estrela do Mar – Mesmo dentro de uma escola tradicional, o professor reflexivo, ele traz...

Sereia do Mar – Inovações.

Estrela do Mar – Ele faz... acaba fazendo uma intervenção naquele processo e todo mundo vai repensar o seu fazer pedagógico, seu *savoir-faire*.

Alga Marinha – O professor reflexivo, ele tem que ter capacidade de análise, de saber os porquês da sua prática, esmiuçar sua prática, saber definir o porquê ele faz isso, como ele faz isso, pra que ele faz. E ter não só a prática como base, mas ter outro, ou no seu processo de formação contínua dar embasamento teórico, pra que ele, juntando a teoria à prática, ele possa estar sempre preparado praquilo que você falou ainda há pouco, saber fazer, né? O saber fazer a qualquer momento, saber

definir, saber tomar decisões, ter uma boa relação com os seus alunos, que é a questão da comunicação, da interação. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 07 de maio de 2009).

Após as discussões sobre os modelos de professor, outros aspectos entraram em foco como a especificidade da profissão de professor, as competências e conhecimentos, saberes, mudanças que precisam ocorrer no contexto escolar. Após debater os diferentes aspectos abordados por Altet (2001), Sereia do Mar questionou se existia ainda algo a mais para ser discutido. Então, Alga Marinha sinalizou para a síntese final do estudo do texto seguida das complementações das partícipes, conforme os enunciados abaixo:

Sereia do Mar – Ok. Mais alguma coisa? Nós podemos...
Alga Marinha – No final ela faz um quadro síntese, das práticas em situação e formação aqui [mostrando no texto].
Sereia do Mar – É justamente pra situar o tipo de professor que ela defende, que é esse professor profissional.
Alga Marinha – Que é capaz de se adaptar às mudanças.
Sereia do Mar – Aquilo que eu coloquei anteriormente, que ele é capaz de se adaptar em qualquer situação às mudanças.
Alga Marinha – É. Professor reflexivo, pensador, transformador.
Sereia do Mar – Ela finaliza a discussão do estudo justamente colocando sobre o professor profissional. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 07 de maio de 2009).

Após a síntese discursiva do texto, Sereia do Mar propôs a realização da outra etapa para formação do conceito de professor, a enumeração dos atributos múltiplos e essenciais, seguidos de alguns questionamentos sobre o modo de proceder à distribuição das tarefas.

Sereia do Mar – E agora nós vamos partir pra outra etapa.
Estrela do Mar – Vai usar o quadro ou vai...?
Alga Marinha – Vamos fazer no papel?
Sereia do Mar – Eu trouxe o papel madeira para colocar.
Alga Marinha – A gente não precisa copiar duas vezes, né?
Água Viva – Pode deixar que eu escrevo na folha de papel ofício. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 07 de maio de 2009).

Nesse momento, Sereia do Mar anuncia o início do processo de sistematização dos atributos múltiplos para formação do conceito de professor de acordo com o texto de Altet (2001) e, em seguida, dirige-se ao quadro e cola as folhas de papel madeira, fazendo a sistematização dos atributos múltiplos, cujo quadro síntese, a seguir, permite visualizar.

QUADRO 14 – Atributos múltiplos para a formação do conceito de professor

Texto	Atributos
ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PASQUAY, L. <i>et al.</i> Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.	Profissional do ensino e da aprendizagem, ofício, profissionalismo, educação, ética, pessoa autônoma, competências específicas e especializadas, responsável, profissional reflexivo, dinâmico, pesquisador, profissional da interação das significações partilhadas, ação dialógica, gestor das condições da aprendizagem, articulador do processo de aprendizagem, saber, conhecimento, função didática e pedagógica, mediador, especialista, refletir, analisar, objetivos, especialista-administrador, capacidade de adaptação, práxis, construtor de conceitos, investigador do conhecimento, metacompetências, profissão, eficiência e eficácia, capacidade de mobilização, habilidades e competências.

Fonte: Estudo realizado em maio de 2009.

Em comum acordo, passamos a enumerar os atributos considerados essenciais e necessários do estudo desse texto que pudessem expressar significado para professor, conforme veremos no quadro síntese:

QUADRO 15 – Atributos essenciais para formação do conceito de professor

Texto	Atributos
ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PASQUAY, L. <i>et al.</i> Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.	Profissional do ensino e da aprendizagem, ética, profissional reflexivo, ação dialógica, articulação do processo de aprendizagem, saber, conhecimento, mediador, especialista, capacidade de adaptação, habilidades e competências.

Fonte: Estudo realizado em maio de 2009.

Após a enumeração desses atributos, finalizamos esse primeiro encontro com a data e horário agendados para a realização do próximo estudo.

Em comum acordo, o segundo encontro para a continuidade do estudo e discussão sobre o significado de professor efetivou-se no dia 14 de maio de 2009 das 16h30min às 18h30min no mesmo local do encontro anterior sobre docência. Nesse dia, todas as partícipes estavam presentes.

Nesse estudo, embora o desencadear da discussão tenha sido realizado inicialmente por Água Viva, todas as outras partícipes participaram ativamente do processo discursivo. O texto para discussão foi o de Silva (2005).

O processo iniciou com a explicação de Sereia do Mar acerca da tarefa que ainda tínhamos que realizar para a formação do conceito de professor, como expressa o enunciado a seguir:

Sereia do Mar – Estamos aqui reunidas mais uma vez para darmos continuidade ao nosso estudo. Hoje nós vamos estudar ainda sobre o conceito de professor, nós vamos ver o que é que a literatura mais uma vez está discorrendo acerca da formação dos professores, acerca do conceito de professor, tá? A nossa missão hoje vai ser finalizar esse segundo ciclo de estudo, o primeiro nós discorremos sobre a docência e nesse nós estamos finalizando sobre o que é ser professor, qual o conceito de professor. Em seguida, nós vamos enumerar os atributos múltiplos, geral do conceito de professor, para depois nós enumerarmos os atributos essenciais do conceito de professor e a partir daí nós retomamos o nosso conceito que foi elaborado anteriormente, né? Do que é ser professor, do conceito de professor e em seguida nós vamos ver quais foram os avanços e os recuos diante desse estudo que nós fizemos o que foi que nós avançamos do conceito anteriormente elaborado para elaborarmos, (re)elaborarmos o nosso conceito individualmente e em seguida o grupo vai elaborar o conceito de professor coletivamente e nós podemos, a partir de agora, já iniciarmos a discussão do texto que vai também abordar sobre o que é ser professor, o conceito de professor, não é? O texto da autora Rita de Cássia da Silva, que trata sobre o professor seus saberes e suas crenças. Quem gostaria de iniciar a discussão? (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Seguindo a etapa de sistematização para a elaboração de conceitos, a síntese inicial do texto supracitado foi desencadeada por Água Viva, como consta no Anexo 6 deste estudo.

O conteúdo da síntese abordava sobre o professor, formação, cultura e saberes. Em seguida, iniciamos com as complementações e discussões referentes à constituição do ser professor como pessoa e profissional. Vejamos como ocorreu o diálogo entre as partícipes:

Alga Marinha – Ao mesmo tempo em que ele forma, ele é formado.

Sereia do Mar – Como a gente lê que ele é um ser em movimento isso implica dizer também que o professor, ele passa também por um processo de profissionalização.

Água Viva – Exatamente, não é?

Sereia do Mar – Quer dizer que ele está inserido numa cultura. Por ele estar inserido nessa cultura, ele termina, como é que eu digo, recebendo as influências. Ao mesmo tempo em que ele termina recebendo as influências do meio, da cultura onde ele vive e isso impulsiona, de acordo com o meio, ele buscar sua profissionalização.

Alga Marinha – Porque ele professor é ser humano, ele sente, ele tem aspirações, ele recebe as influências do meio, ele sofre mudanças, né? Ele vai dando sentido a sua vida pessoal e profissional, ele vai crescendo com isso. Ele vai, digamos assim, formando o caminho dele, não é?

Sereia do Mar – E uma coisa interessante é que o professor, ele não se separa da pessoa.

Água Viva – Exatamente, não é?

Estrela do Mar – Tem uma partezinha aqui que eu achei interessante, que ela diz assim, muitos saberes e crenças vão sendo estruturados e desestruturados nessas fases. Então assim, quando a gente está iniciando a vida profissional, a gente está toda estruturada conforme a orientação familiar, mas a gente começa a se deparar com determinadas situações e como sendo professor ético a gente acaba que tem que respeitar o pensamento do aluno que não teve a mesma formação nossa. E aí é o primeiro passo pra gente se desestruturar e rever o nosso conceito de até de certo e errado perpassa por aí porque, na verdade, o que a gente tem que fazer, a gente tem que ir aprendendo, ensinando a aprender e percebendo e respeitando as diferenças.

Sereia do Mar – E aí eu vejo também o professor como um aprendiz.

Estrela do Mar – É, tem que ser aprendiz, ele não pode ser aquela pessoa fechada nas suas ideias, no

seu credo, então daí essa parte que ela colocou aqui, tem que se desestruturar, em todos os sentidos até no questionamento aos saberes que ele leva da formação, que ele acredita. Acredita que sabe, se sabe e na hora de realmente responder isso aí, pensando pelo lado do aluno, ele acaba que não sabe, está aprendendo com o aluno.

Água Viva – Eu penso quando a gente fala sobre isso, eu penso na dialética, né? É. Porque quando a gente se desestrutura, a gente precisa se reestruturar, a gente, na minha cabeça vem a ideia do espiral.

Estrela do Mar – É verdade. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Sereia do Mar discutiu a concepção de professor intelectual defendido pela autora, questionando o nosso entendimento sobre essa assertiva, expandindo, assim, o diálogo entre as partícipes, conforme os enunciados seguintes:

Sereia do Mar – Tem uma coisa interessante também que ela defende. A concepção do professor como sendo um intelectual, é o conceito que ela adota de professor como sendo, professor, ele é um intelectual, mas como é que nós entendemos o professor como um intelectual?

Alga Marinha – Depende, né? Por exemplo, se for no pensamento de Morin. Morin diz que pra ser intelectual a pessoa tem que produzir alguma coisa intelectual.

Estrela do Mar – Produzir conhecimento.

Água Viva – Produzir conhecimento.

Estrela do Mar – Novos saberes.

Alga Marinha – E esse conhecimento não é só produção oral não, ou produção só escrita e guardar lá na pasta, no caderno, ela tem que ser publicada, produzida, em jornal, em revista, nos meios de comunicações, comunicação, no congresso, em congressos. Então pra Morin a pessoa, o ser que é intelectual, ele vai ter que divulgar essa produção. Produzir conhecimento e divulgar esse conhecimento. Eu achei muito interessante quando eu li isso nos livros dos meus demônios de Morin, que é um que ele fala sobre o que é ser intelectual.

Água Viva – Mas a ideia que se tem do professor mesmo, ele tem a ideia de que ele é um... alguns, né? Não vou... alguns professores têm a ideia de que é um ser que repassa conhecimento, não que produz.

Alga Marinha – Não que produz. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Após alguns exemplos das experiências vivenciadas por nós, no sentido de fazer a conexão com a visão que tem do professor como intelectual, a discussão versou sobre o processo formativo recebido na academia para exercer o magistério e a sua influência na vida profissional.

Estrela do Mar – Não vejo essa questão de não estar preparado, não. A gente não é preparado pra nada, a gente tem que simplesmente fazer e observar o que foi de positivo, o que foi de negativo e continuar o trabalho. Pronto, quando eu me formei, eu estava preparada pra ser professora? Não estava. Mas eu assumi e no processo eu fui descobrindo...

Sereia do Mar – Mas você tinha conhecimento.

Estrela do Mar – Mas ela está falando de um professor que trabalha que em determinadas situações não é permitido que ele faça, porque ele não tem experiência, experiência é uma coisa que você adquire.

Alga Marinha – Existem instituições que elas fazem, digamos, você tem um título, tem diplomação, mas elas não vão aceitar o professor novo porque ele não tem uma determinada experiência, ou seja, não acredita que aquele profissional possa crescer no processo. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Estrela do Mar, para reforçar o pensamento sobre o professor ter ou não experiência, defendeu sua ideia citando o exemplo do trabalho realizado na escola em que atua como coordenadora.

Estrela do Mar – Se eu tivesse uma escola hoje eu só queria professor novo, já chegando pela primeira vez. Porque eu iria trabalhar com ele no sentido de aprender uma rotina estabelecida pela escola, por mim, discutir, pensar, perceber mesmo o papel do professor. Porque se você chega numa escola pra executar apenas tarefas, você não está cumprindo com o papel do professor, você é executor de atividades, então você não é um profissional que vai desenvolver o intelectual do outro e nem está se propondo a isso, você está se propondo a executar a atividade que o outro mandou. Não acho isso legal, não. Acho que a gente tem que oportunizar as pessoas a descobrir talentos. A gente só consegue descobrir talentos se for oportunizado. Eu fiz uma experiência lá na escola, que os professores se queixavam muito do processo de planejamento, colocava assim, ah, mas... sempre eu sondava o que é que a gente ia discutir no próximo planejamento tudo e tudo legal, mas nunca ninguém ficava satisfeito com a reunião, até por pouco tempo e tudo mais, tem muitas outras queixas que permeiam essa situação, até que eu percebo, assim, que a gente planeja muito pouco, pra rotina, a gente faz muita coisa pra fazer e planeja muito pouco. Aí eu disse assim, então vamos fazer o seguinte, cada um vai ter a oportunidade de coordenar uma reunião de planejamento, eu distribuí os papéis, então hoje vai ser você, quando terminou esse trabalho, eles já estavam dizendo pelo amor de Deus não, coordene você, que é uma coisa insuportável. Aí eu disse, ah, aí pronto a partir daí acabou problema com essa questão. Porque é muito fácil você dizer que não é pra ser assim, que é pra ser desse jeito, que é pra ser daquele jeito. Quando você está no exercício, aí você percebe que não é bem daquela forma como você estava pensando antes, então eles valorizam agora demais, superou a minha expectativa. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Nesse momento, Sereia do Mar retomou a discussão sobre a concepção de professor intelectual defendido por Giroux (1994), citada no texto, no sentido de expandir o conhecimento e propiciar reflexão com as outras partícipes. Vejamos como ocorreu esse momento:

Sereia do Mar – E aí? O conceito de professor colocado aqui, também na mesma concepção do Giroux como sendo um profissional intelectual. Porque a perspectiva que é colocada é que esse professor, como um intelectual, ele atua como sujeito nas suas formulações de objetivos, em suas estratégias de trabalho, nos seus estudos, na metodologia que ele aplica. Eu vejo também até nos próprios dilemas, que não tem lá dizendo como é que o professor deve agir diante de determinados dilemas na sala de aula, a gente não tem uma receita pronta pra isso, então o professor, ele é um intelectual porque também ele age na incerteza, Morin já até coloca, também, o professor ele tem que agir na incerteza. Quer dizer, embora o professor seja considerado um intelectual como uma pessoa preparada para o exercício do magistério, mas ele se depara com determinadas situações que ele vai ter que resolver. Ele não pode recuar, e aí é onde entra a questão dos próprios conhecimentos que ele tem, dos saberes que ele adquiriu, das estratégias que ele deve utilizar, pra poder avançar no conhecimento, até porque ele é uma pessoa que ele não atua sozinho, o professor, ele atua na coletividade, né? Ele não age sozinho em nenhum momento, quer dizer, ele é uma pessoa individual, mas ele trabalha com o coletivo, não é? E aí assim, ele vai construindo na sua própria vida a sua própria maneira de ser e de estar na profissão, a sua maneira de ser profissional, como é que ele se vê profissional. E isso, por exemplo, hoje ele tem mais oportunidades pra refletir sobre o seu fazer, sobre o seu saber, ele tem uma visão própria de mundo, uma visão de espaço, ele se movimenta dentro de uma instituição, como ela iniciou até no início do texto, da mesma forma que ele se constitui como pessoa e como profissional, da mesma forma que ele recebe influência da cultura, ele também a influencia, com as suas ideologias, com as suas formas de ver o mundo e isso de certa forma ele vai o

quê? Ele vai passando valores, afetividade, saberes, ideologias, então eu vejo também esse professor não em separado da pessoa, professor.

Alga Marinha – Aqui na página trinta e três ela vai começar a falar do professor em relação à vida, depois em relação à escola, em relação à formação. Então você percebe que ela diz que... isso que você está colocando aí, que o professor é um indivíduo que constrói na sua vida e na sua formação a sua própria visão de mundo. Que ele não pode ser visto como um mero robô que executa e que processa informações, o professor é a pessoa, é uma parte importante e uma parte importante da pessoa é o professor, ela faz esse jogo. E como tal, vai construindo o seu modo, o seu mundo representacional, no cotidiano, na vida e na sua história, mais abaixo ela pega Gatti.

Sereia do Mar – Bernadete Gatti.

Alga Marinha – Isso. Que afirma que o professor como ser em movimento, como você falou possui valores, estruturas, crenças, atitudes e age de modo pessoal que é parte da sua identidade. Então essa identidade professor, ela é importante porque ela é fruto de interações sociais, ela é fruto de expressões sociopsicológicas, até biopsicossocial, né? E isso vai formando as suas aprendizagens e também os seus ensinamentos. E o interessante é mostrar que essa formação, essa vida do professor, ela está diretamente ligada à escola como espaço, como meio, como influência, como desafio pra que ele possa aprender, é o lugar onde o professor vai fazer seu discurso, é o lugar onde o professor veicula a sua intelectualidade, é o lugar onde o professor se constrói e ajuda a outros se construírem, é o lugar onde o professor também entra em choque com a realidade, é o lugar onde o professor, ele ou dinamiza a sua profissão, ou ele se apaga.

Sereia do Mar – Eu vejo também o professor que embora ele não esteja participando diretamente de cursos de formação continuada, mas que a escola, ela é um espaço de formação, é o principal espaço de formação do professor, quer dizer, a partir desse espaço de formação, da escola como instituição social, o professor, ele pode ser um pesquisador da sua própria prática. Quer dizer, os saberes que os alunos trazem consigo mesmo. Na medida em que o professor, ele vê a sua profissão, seu ser professor, com compromisso, com responsabilidade, na medida em que ele gosta realmente de fazer o que está fazendo, que faz porque gosta, ele tem essa capacidade de criar conhecimento, de produzir conhecimento. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

A seguir, Sereia do Mar retomou a discussão sobre a formação na academia e a experiência profissional, dimensões essas já tematizadas, anteriormente, com o objetivo de comunicar o próprio ponto de vista sobre as colocações feitas por Estrela do Mar, conforme os enunciados seguintes:

Sereia do Mar – Uma coisa me preocupou, uma coisa me preocupou Estrela do Mar, quando você colocou que você terminou a sua formação acadêmica, universitária, e você se formou em professora, mas que você não estava preparada pra...

Estrela do Mar – Não, não foi meu caso não. Eu digo assim, o professor que terminou, que acaba de sair da faculdade, ele pode ter conhecimento, mas ele não está preparado pra enfrentar as condições adversas da sala de aula.

Sereia do Mar – Ah tá. Mas você acha que na faculdade é um momento decisivo, tem um papel decisivo na construção de um profissional professor?

Estrela do Mar – Tem, eu acho. É o momento que você vai absorver as teorias, é o momento que você vai fazer uma reflexão da sua... aprender a refletir a pensar sobre prática educativa. É o momento em que você vai adquirir conhecimentos para que você possa aplicar na sua vida profissional. Agora a universidade, ela dá toda a parte teórica e em seguida você conclui e cai na sala de aula, o universo da sala de aula é muito, é uma mobilização muito grande, são muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo e que você fica sem... muitas vezes, você disse, a universidade não prepara pra o mundo. O professor busca os professores iniciantes eles dizem direto isso, a universidade não me preparou pra isso, eu não sabia que ia acontecer tudo isso que está acontecendo aqui. Especialmente a Universidade Federal, ela... você só tem um momento pelo menos... eu estou me referindo a minha... ao meu percurso, a minha formação, eu só tive um momento de ir pra sala de

aula e foi na prática de ensino, já estava concluindo o curso, aí foi esse momento que eu fui à escola, até então escola totalmente ausente. Aqueles alunos que já eram professores, já trabalhavam em escola, eles tinham uma vivência daquela situação, mas não proporcionado pela universidade.

Sereia do Mar – Eu vejo hoje que os currículos dos cursos de formação de professores, eles se modificaram também, mas se não tivessem modificado.

Estrela do Mar – Pelo amor de Deus.

Sereia do Mar – No decorrer do tempo, quer dizer, houve, está havendo de certa forma, logo no princípio, no início do curso o licenciando, o curso de formação de professores, e eles estão tendo mais contato logo no início com as escolas, quer dizer, ele não está ficando pra o final. Vamos voltar. Trazer isso pra o estudo. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Nesse momento, Água Viva e Alga Marinha complementaram as discussões:

Água Viva – Pra formação, porque é o último ponto, a formação. A teoria, ela não pode estar associada à prática.

Estrela do Mar – Exatamente.

Sereia do Mar – Ela não pode estar?

Água Viva – Eu acho que não.

Sereia do Mar – Por que que a teoria não pode estar associada à prática?

Água Viva – Não. Dissociada.

Sereia do Mar – Ah, dissociada. Ah, está certo.

Água Viva – Ou seja, não pode estar longe da prática, porque você não pode estudar algo e como é que você vai saber se aquilo dali é realmente real?

Estrela do Mar – Só no final do curso?

Água Viva – Só no final do curso?

Estrela do Mar – Não tem sentido.

Alga Marinha – Eu acho que... meu filho está fazendo medicina. Ele está no quarto período. E desde o primeiro período ele está nos hospitais, está nos postos de saúde, ele fez um projeto no primeiro período, andou em todos os PSFs de Natal, pra fazer uma pesquisa, passava uma semana num posto, uma semana no outro, e assim ele passou acho que uns dois meses andando, verificando a prática nos postos de saúde. Ele estava entrando no curso. E durante esses dois anos ele todos os anos, ele está acompanhando o hospital, os postos de saúde e eu acho muito interessante porque e aí diz assim, a teoria tem, ele estuda trezentas, quatrocentas, quinhentas páginas de um livro e...

Água Viva – Mas ele vê na prática.

Água Marinha – Mas ele vê tudo na prática aquilo. Então eu acho tão interessante essa, eu não sei se sempre foi assim o curso de medicina.

Água Viva – Não deve ter sido, não.

Alga Marinha – Agora é no segundo ano, né? E aí seria tão interessante se na classe, se na docência, na formação dos docentes, acontecesse essa experiência, não precisa estar ministrando, mas experienciando o processo, vivenciando o dia a dia, como um processo contínuo na vida do docente. Ele ia aprender acho que muito mais, aí ele ia perceber que toda essa teoria...

Sereia do Mar – Mas os cursos de formação, os currículos estão sendo reformulados para isso e já acontece.

Estrela do Mar – Ainda bem. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Após essas colocações, Alga Marinha propôs que retomássemos a discussão do texto:

Alga Marinha – Vamos voltar pro texto. Vamos fechar, né?

Sereia do Mar – Essa parte da formação do professor.

Estrela do Mar – Eu só queria encerrar com uma questão aqui nas considerações finais que é o último parágrafo, o último parágrafo não, as três últimas linhas, diz assim, investigar... (*Extrait* do

segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Como observamos no enunciado acima, Estrela do Mar estava fazendo uso da palavra quando foi interrompida por Sereia do Mar. Isso demonstra que o processo colaborativo não ocorreu a contento, pois um procedimento essencial, nesse processo, é esperar a vez para se pronunciar. Abaixo, estão os enunciados que constam a nossa fala, seguida das complementações de Alga Marinha:

Sereia do Mar – Mas antes disso aí eu gostaria ainda de comentar o seguinte, quando ela... Quando a gente pensa em professor, a gente fala de conhecimento, a gente fala de saberes, a gente fala de responsabilidades, a gente fala de ética, de cultura.

Alga Marinha – Valores, formação.

Alga Marinha – Habilidade, competências.

Alga Marinha – Intelectualidade.

Sereia do Mar – Que a gente está o tempo todo denominando a quem exerce a função de professor. Então eu digo assim, isso tudo é um conjunto, o professor, ele constrói, ele recebe essas informações. E ele internaliza esses conhecimentos. Que esses conhecimentos internalizados voltam novamente ao meio para ser socializados, socializados com a comunidade escolar. E dizendo também que o professor, os professores estão o tempo todo aprendendo, como ela mesma coloca, ele influencia e ele é influenciado pelo meio. Ele recebe muitas interferências do meio. Vejo também que na escola também um espaço importante de formação desse professor, que professor ele é um aprendente e ele deve estar o tempo todo num processo de formação, a formação do professor nunca para, que embora a formação acadêmica seja decisiva para que ele se defina como profissional, como professor, mas sem essa formação continuada ele deve ter para a vida toda, né? E os professores também, eles devem estar abertos para mudanças e principalmente essas mudanças... é nessas mudanças que ele deve perceber, que ele pode refletir, que ele pode inovar, que ele pode se contrapor, que ele pode construir o conhecimento, mas quando ele está aberto a mudanças, ele vai refletir sobre aquilo que ele faz na sala de aula. Eu vejo também o professor como construtor de uma cultura, de uma cultura humana e que ele é uma pessoa muito importante na sociedade, eu considero ele como uma pessoa muito importante na sociedade, talvez uma das pessoas mais importantes que tem. Porque o professor, ele forma o cidadão, ele é formado também por esse mesmo cidadão. Você pode falar. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Após as discussões, Estrela do Mar propôs a finalização do estudo do texto, como consta neste *extrait*:

Estrela do Mar – Você já disse uma parte do que eu estava pensando. Era. Então, essa formação do professor, nessa formação ele também tem que aprender investigar o que pensam os professores, seus pares, e que significados atribuem ao processo de ensino e a seu trabalho parece decisivo. É preciso compreendê-lo para analisar seus argumentos e crenças. Porque, assim, às vezes a gente faz julgamento, julgamento da prática da pessoa, uma ação de sala de aula, um acontecimento, uma reação do professor em sala de aula, e a gente acaba muitas vezes por condenar aquele profissional, sem necessariamente saber em que momento, em que condição adversa aconteceu aquela situação, então isso é uma coisa que eu estou falando aqui que eu aprendi ao longo da minha prática, assim, de não fazer nenhum julgamento antes de entender o contexto do acontecimento. Então, às vezes, o que é uma ação agressiva pra você não é pra aquele professor, mas ele cometeu uma situação indevida, mas essa situação quem levou ele cometer foi todo o contexto que faz com que você desequilibre e cometa isso. O que eu quero finalizar é que a maioria dos profissionais, eles são corporativistas em relação a essas questões de aceitar o erro do outro e entender esse processo e até argumentar em favor do outro, mesmo o outro estando errado e o professor não, o professor quando um colega faz alguma coisa, ele

próprio é o algoz do colega, não sei se vocês estão me entendendo. Um médico quando comete um erro médico, todos os médicos defendem aquele colega, mesmo que ele vá pro conselho, mesmo ele estando todo errado, ele é defendido pelo próprio conselho, embora depois o conselho entre em contato individualmente e faça colocações e até retire ele da situação, mas na hora do embate ele faz a defesa, e nós professores, na maioria das vezes, quando percebemos a situação de um colega que cometeu, vamos dizer assim... um deslize, foi cometeu, fez uma situação inadequada ao contexto, então nós mesmos somos os primeiros a fazer um julgamento sem ver a condição, nem argumentar, nem em defesa do próprio. Isso, de certa forma, eu percebo que também tem a ver com a formação, então na formação competitiva faz com que você denegrindo a imagem do outro, você se prevaleça em relação a ela. E dessa parte filosófica, ética, o professor, ele ainda precisa muita, fazer muita reflexão em função dessa nova prática desejada por todos nós aqui que estamos refletindo. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Em seguida, Sereia do Mar perguntou a Alga Marinha o que tinha a dizer, ampliando, assim, o diálogo, pondo em foco a questão da profissionalização. Os enunciados que expressam essas discussões podem ser visualizados a seguir:

Sereia do Mar – Você quer falar ainda, Alga? Fazer alguma conclusão do que a professora acabou de...

Alga Marinha – Eu acho que se a gente... Que aí se a gente for olhar só respondendo não sei se pegando o argumento da professora e da Estrelinha aqui, a gente estava pensando aqui que em parte o professor ele não tem muita culpa ainda de não estar com a sua classe, com a sua categoria assim, totalmente organizada, porque, realmente, a gente percebe a classe dos médicos, dos advogados, eles são muito corporativistas, eles se defendem mutuamente...

Estrela do Mar – Mas eu não estou defendendo o corporativismo, não.

Alga Marinha – Não. A gente entendeu isso, mas, assim, a gente percebe que eles têm uma organização maior porque também estão em menor quantidade, né?

Estrela do Mar – Código de ética.

Sereia do Mar – E a própria literatura, ela coloca também quando está abordando sobre a formação de professores que a quantidade de professores...

Alga Marinha – E também tem outra coisa: a desvalorização dessa classe pelos poderes constituídos ao longo de sua história. Quem podia, quem não podia dar aula, quem era... o professor não era uma classe, o professor não era um profissional, professor era o mestre, mas era o mestre que tinha um determinado, não poder público, mas um poder mágico, lembra daquele outro texto? Então como eu acho que esse estudo, essa teoria de que o professor é um profissional, ela surgiu agora, no final do século vinte, né?

Estrela do Mar – E ainda questionam se esse professor é um profissional.

Alga Marinha – É e que eu acho que ele está construindo essa profissionalização dele.

Estrela do Mar – Não existe um saber específico dele pra ele se caracterizar como profissional. Ainda não existe.

Alga Marinha – É, mas hoje já existem teóricos que estão trabalhando nisso, eu acho que daqui alguns tempos a gente vai perceber que o próprio professor, ele vai se conscientizar de valorizar um pouco mais a sua profissão estudando, se mantendo como um pesquisador.

Estrela do Mar – É.

Alga Marinha – Porque uma das coisas que o professor realmente precisa é ser pesquisador, é pesquisar pra que a sua prática, ela possa ter um embasamento também teórico, é aquilo que a nossa querida Água Viva falou, não pode ter uma prática dissociada do conhecimento, né? E eu penso que a gente fazendo esse estudo a gente está construindo isso. (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Continuando o processo, Sereia do Mar propõe a sistematização das etapas metodológicas do que foi discutido sobre o estudo do texto para a formação do conceito de professor.

Sereia do Mar – Muito bem. Agora nós vamos, dando continuidade, no segundo momento desse estudo, nós vamos enumerar os atributos múltiplos, gerais, do conceito de professor que nós conseguimos apreender no estudo desse texto, tá? (*Extrait* do segundo ciclo de estudo sobre professor realizado em 14 de maio de 2009).

Apesar de ter sido sugerida a sistematização dos atributos múltiplos, o processo dialógico foi retomado e os atributos enumerados foram sintetizados no Quadro 16.

QUADRO 16 – Atributos múltiplos para a formação do conceito de professor

Texto	Atributos
SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). Aprendendo a ensinar : o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de ciências e letras da UNESP, 2005. p. 25-44. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).	Inovação, intelectual, formação continuada, aprendente, construtor de cultura e de conhecimentos, formador de cidadania, investigador do conhecimento científico, ser social, ser em movimento, competente, coletivo, reflexivo, pesquisador, aprendizagem, saber docente, docência, saberes específicos e gerais, crenças, valores, afeto, ser histórico, profissionalização, ética, profissional intelectual, trabalho, competências, escola, ambiente escolar, emite juízos, faz julgamentos, detentor de conhecimentos, identidade.

Fonte: Estudo realizado em 14 de maio de 2009.

O passo seguinte consistiu na sistematização e enumeração dos atributos essenciais contidos no texto, cuja síntese consta no quadro abaixo:

QUADRO 17 – Atributos essenciais para a formação do conceito de professor

Texto	Atributos
SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). Aprendendo a ensinar : o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de ciências e letras da UNESP, 2005. p. 25-44. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).	Profissional intelectual, construtor da cultura e conhecimento, ambiente escolar, pesquisador, saberes específicos e gerais, reflexivo, aprendizagem, conhecimento científico, aprendente (professor/aluno, professor/professor, aluno/professor).

Fonte: Estudo realizado em 14 de maio de 2009.

O espaço de discussão criado pelos Ciclos de Estudos Reflexivos não se restringiu a propiciar apenas reflexão técnica acerca dos procedimentos lógicos iniciais para a elaboração de significados em termos conceituais. Constituiu-se também em momento complexo no qual afloraram conflitos, dissensos, consensos e aprendizados múltiplos e variados.

Foram várias as emergências de impasses, de conflitos, a partir da abordagem metodológica adotada, que propiciou, como afirma Magalhães (2009, p. 64), “[...] que todos possam se colocar, clarificar dúvidas, questionar a si e aos outros [...]”, como destacamos anteriormente, sendo que esses conflitos se tornam mais compreensíveis quando Alga Marinha intervém:

Alga Marinha – Você quer o meu conceito, o conceito da autora, né?
Água Viva – Não, ela quer palavras-chaves.
Água Viva – Práxis democrática. Produto de conhecimento.
Alga Marinha – Modo de produção capitalista. Trabalho docente, viu? Processo.
Água Viva – Fazer pedagógico.
Alga Marinha – Ensinar, pesquisa, profissionalização, autonomia.
Sereia do Mar – Transformação da realidade.
Água Viva – Qualificação. Qual é a outra que você estava falando?
Alga Marinha – Construção do processo educacional. (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

No entanto, a dificuldade persistiu, como fica evidente no *extrait* que se segue:

Sereia do Mar – Vamos agora selecionar desses atributos gerais, os essenciais e os necessários. Qual é a essência que vai caracterizar esse fenômeno.
Alga Marinha – Fazer Pedagógico. Acho que é esse.
Sereia do Mar – Os atributos que expressam o singular, o particular e o geral.
Alga Marinha – Ave Maria, isso é tão difícil! (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

É visível, por conseguinte, que não há consensualidade quanto aos aspectos considerados, haja vista o questionamento posto por Estrela do Mar.

Estrela do Mar – É. A gente vai fazer também aquela tempestade?
Sereia do Mar – A tempestade que você fala é o quê?
Estrela do Mar – É colocar vários atributos, pra depois.
Sereia do Mar – Gerais do estudo desse último texto. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Esse fato foi observado também nos momentos de decidir sobre os atributos a serem selecionados para (re)elaborar os conceitos em estudo, conforme ilustra o *extrait* a seguir:

Alga Marinha – Formador de cidadania seria um atributo?
Estrela do Mar – Formador de cidadãos, tava desde hoje.
Alga Marinha – Porque a gente não viu que, porque na realidade no texto é formador de cidadãos,

né? Uma parte do texto ela fala.

Estrela do Mar – Mas eu, sinceramente, eu questiono esse professor formador de cidadãos. Eu acho que o professor tem tão pouco tempo com o aluno, veja só, o dia tem vinte e quatro horas, quatro horas, ou no máximo quatro horas e meia o professor está com esse aluno, então dezenove horas e meia esse aluno está com a família, como é que o professor pode orientar, pode fazer intervenção no momento que ele presencia a situação, mas como é que a gente pode dizer que ele é o formador de cidadãos?

Sereia do Mar – E muitos teóricos defendem...

Estrela do Mar – Ele pode até fazer uma intervenção nisso aí, mas ele não pode ser considerado o formador de cidadão. Não pode.

Água Viva – Mas ele pode ser...

Estrela do Mar – Ele pode contribuir para a formação da cidadania.

Alga Marinha – É, realmente, então pode ser um pesquisador?

Estrela do Mar – Ou formador de cidadão...

Água Viva – Pesquisador.

Sereia do Mar – Outro atributo essencial.

Estrela do Mar – É. Saberes específicos e gerais.

Água Viva – Reflexivo.

Sereia do Mar – Reflexivo. Onde foi que você encontrou esse aí?

Estrela do Mar – Tem reflexão, o reflexivo fui eu.

Sereia do Mar – Eu acho que é reflexão, não é?

Estrela do Mar – É, mas a gente não está formando um conceito?

Alga Marinha – É, mas como é conceito de profissional é reflexivo.

Estrela do Mar – É o ser intelectual.

Alga Marinha – Eu acho que você deveria mudar aí, em vez de ser reflexão, reflexivo que é o que Perrenoud fala no professor reflexivo, Alarcão. Acho que Morin também fala disso aí.

Sereia do Mar – Aprendizagem.

Estrela do Mar – Está bom, né? Pra mim está bom. O essencial pra mim já tem.

Alga Marinha – Eu acho que está. Aprendizagem. Saber docente já está implícito.

Estrela do Mar – Você colocou investigador do conhecimento científico?

Alga Marinha – Eu acho que ficaria investigador, pesquisador e investigador do conhecimento científico.

Estrela do Mar – Isso. Tem pesquisador ali de aprendizagem, então completa, de conhecimentos científicos.

Sereia do Mar – Que é que coloca? Pesquisador, e aí a gente no conceito, a gente pode, cada um...

Alga Marinha – Investigador do conhecimento científico.

Estrela do Mar – Mas eu acho que tem que ter aí, eu acho que é essencial conhecimento científico.

Sereia do Mar – Onde é que coloca aqui conhecimento científico, depois de aprendizagem?

Estrela do Mar – É depois de aprendizagem. Porque o dever de fazer a socialização desse conhecimento científico é o professor, é obrigatório, é essencial, é função dele.

Sereia do Mar – É, tem aqui?

Estrela do Mar – Tem. Conhecimento científico. Seja onde for...

Sereia do Mar – Mais alguma coisa?

Estrela do Mar – Sabe o que é que eu estou sentindo falta de aluno, né? Ou humanidade.

Alga Marinha – É porque o professor é um ser social. Quando ela fala que professor é um ser social, ela diz que ele é um ser constituído e constituinte de seu meio, como pessoa, age e sofre as ações da sua sociedade, então ele é ser humano, ele tem humanidade, ele tem humanescência. Ele constrói e é construído, ora.

Sereia do Mar – Então vocês querem colocar o quê? Pra acrescentar.

Estrela do Mar – Eu estou pensando em colocar... eu queria colocar no sentido da relação deles com o aluno, aluno ou...

Sereia do Mar – Na aprendizagem você pode quando for elaborar...

Estrela do Mar – Posso acrescentar, né?

Alga Marinha – Se a gente não colocou nos atributos gerais, a gente esquece.

Estrela do Mar – Mas sabe por que é que eu estou colocando isso, porque, assim, só existe professor

por causa do aluno.

Sereia do Mar – É o aluno, é uma peça fundamental na vida do professor.

Estrela do Mar – É. Pronto, é profissional que cura doente. Então pra o médico existir tem que existir o doente, aí a gente está colocando pra professor tudo isso aí, mas até então a gente falou ambiente escolar...

Alga Marinha – É, é mesmo.

Estrela do Mar – Mas a gente não fala...

Sereia do Mar – Mas no ambiente escolar está subentendido que tem o aluno, tem o professor.

Alga Marinha – E quando você coloca, ali nos atributos gerais, aprendente...

Sereia do Mar – Aqui aprendente é o aluno, também o professor.

Estrela do Mar – Então coloca ali embaixo...

Alga Marinha – E ao mesmo tempo o professor aprende e ensina, ao mesmo tempo professor... né? Aluno aprende e ensina. Os dois são aprendentes e os dois são...

Sereia do Mar – Aprendente, certo. A gente pode relacionar esse aprendente também ao aluno, né? Que é que você acha? Pode.

Estrela do Mar – Agora eu acho que já contempla.

Sereia do Mar – Aluno pode até botar entre parênteses, aluno professor.

Estrela do Mar – Bote, bote entre parênteses, professor-professor, aluno-aluno e aluno-professor. Não é? Não é? Esse aprendente...

Água Viva – É essa a relação.

Estrela do Mar – Professor-aluno, professor-professor e aluno-professor. Ou será que eu estou misturando com o conceito de docência, hein?

Água Viva – Tá, não.

Estrela do Mar – Está não, né?

Sereia do Mar – Com certeza, não. Intelectual, formação continuada...

Estrela do Mar – Não é essencial.

Sereia do Mar – Não faz parte. Não é essencial, é, mas pra o conceito não é.

Estrela do Mar – Mas pra o conceito de professor não é. É essencial na vida do professor, na prática do professor.

Sereia do Mar – E é uma construção histórica do próprio sujeito que de certa forma o professor, ele traz toda uma filosofia cultural que ele aprendeu e pela própria ideologia ele termina transmitindo, entre aspas, alguns valores morais, éticos, culturais, na sua forma de ensinar, na sua forma de ver o mundo.

Estrela do Mar – O conteúdo, ele também é ideológico.

Alga Marinha – É.

Estrela do Mar – O conteúdo é ideológico. Não há neutralidade na prática do professor.

Alga Marinha – Qualquer conteúdo você, depende de como você...

Estrela do Mar – O conteúdo é ideológico então, assim, a prática do professor está permeada de ideologias, e o próprio professor já carrega suas... os seus valores, os seus princípios, daí tanto conflito em sala de aula, muitas vezes porque quando os princípios do professor não batem com os do aluno com certeza vai causar conflitos.

Alga Marinha – Você está vendo que isso daqui dá uma coisa que eu coloquei...

Sereia do Mar – Aí entra a questão do próprio relacionamento professor aluno, professor aprendizagem. O aluno às vezes até coloca, têm muitas pesquisas dizendo que o aluno não aprende porque não teve um bom relacionamento com o professor, determinados professores que marcaram a sua vida que foram importantes e que não foram importantes, negativo.

Alga Marinha – É, é isso, então eu acho assim, eu posso sistematizar melhor, mas eu acho que no meu conceito, eu cheguei à essência que professor, ele é mediador, ele é profissional, agora assim, é o responsável pelo ensino, eu acho que isso é básico, é essencial, então eu cheguei no essencial, embora eu tenha floreado um pouco mais.

Sereia do Mar – No início, antes dos estudos, né? Você quer dizer.

Alga Marinha – É, pois é.

Estrela do Mar – No espontâneo já estava próximo ao conceito científico. Pelos estudos, pela outras atividades, pelas vivências, pelo próprio cargo que ocupo que a gente acaba sendo, tendo acesso a uma postura que traga pro professor esse conhecimento, essa função, essa clareza da função. (*Extrait*

do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Como vimos, até esse momento Estrela do Mar e Alga Marinha não chegaram ao consenso em relação à (re)elaboração do conceito de professor.

Após essas reflexões, Sereia do Mar percebe que Água Viva manifestou o desejo para fazer a leitura de seu conceito, momento que é oportunizado a ela realizar a atividade que se propõe. Os enunciados que seguem mostram efetivamente como isso ocorreu:

Sereia do Mar – Diga, querida, que é que você tem a dizer? É também você.

Alga Marinha – Leia seu conceito.

Água Viva – O meu conceito de professor, inicialmente, né? Antes do ciclo de estudos, foi um conceito muito embrionário...

Alga Marinha – Estava crescendo e evoluiu já pra nascer.

Água Viva – E eu percebo que apesar de ser licenciada, de ter feito uma faculdade em que vi todas as disciplinas referentes à formação do professor, mas percebo que meu curso, ele estava muito dentro do senso comum e eu vou ler pra vocês o meu conceito embrionário. Professor é um ser, claro, né, que se apropria e transmite conhecimentos interagindo e instruindo na formação do cidadão desde a mais tenra idade. Só isso eu coloquei. [Leu o primeiro conceito].

Estrela do Mar – Como é?

Água Viva – Tenra idade. Desde pequeninhos. Então assim, vendo todo esse estudo aprofundado, né, que a gente fez, da leitura dos dois textos e também dos outros textos que a gente fez no primeiro ciclo de estudo sobre docência, dá pra que isso aqui... eu acho que realmente eu vou ter que refazer totalmente pelo fato de que não cheguei nem à essência do que é ser professor. E pra mim, porque eu já disse, né? Água Viva é um ser em movimento que está todo dia se renovando, e eu percebo que esse grupo de estudo tem me ajudado muito até pra renovação do que eu chamava antes de profissão que é professora, mas que eu na verdade não entendia e eu sei que isso é o início, é o início pra que eu possa entender mais sobre o que é realmente ser o profissional professor e pra mim, assim, diante da leitura desses textos, todo o... como é? A gente destrinchou, não foi? A gente esmiuçou os textos. A gente trabalhou de forma profunda, a gente discutiu.

Estrela do Mar – Discutiu os autores.

Água Viva – Então dá pra ver que é bem mais amplo e eu vou pegar o lápis agora e fazer a (re)elaboração desse conceito.

Estrela do Mar – Dar um salto, pegar o lápis agora e dar um salto qualitativo.

Água Viva – E dar um salto bem qualitativo porque sinceramente... (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Como destacado, as partícipes recolocaram suas experiências, compreensões, concordando ou não para comunicar seus pontos de vista. Esse consenso foi provisório e mutável, conforme constatado no decorrer desta análise, o que é comum a todos os trabalhos que têm como ferramenta metodológica a abordagem colaborativa.

No processo, predominou a reflexão técnica com fins determinados, ou seja, tomando como base a dimensão lógica de teorização acerca da capacidade de o ser humano conceituar, pois o domínio, como esclarece Ferreira (2009, p. 53),

[...] resulta da capacidade subjetiva de pensar dos seres humanos que lhes possibilita analisar os fenômenos que nos rodeiam, distinguir neles o

essencial, o comum e abstrair de outros aspectos, isto é, realizar mentalmente o que não é possível fazer na realidade existente fora de nós.

Nessa perspectiva, o processo se materializou a partir de situações de aprendizagem pensadas e planejadas de forma sistemática, volitiva e consciente, conforme as nossas compreensões acerca da atividade que estávamos realizando: a elaboração dos conceitos em estudo.

Assim sendo, discorreremos no próximo capítulo sobre a análise dos significados conceituais de professor e docência (re)elaborados por nós durante o desenvolvimento desta pesquisa.

7 (RE)SIGNIFICANDO OS CONCEITOS

Os conceitos novos e mais elevados, por sua vez, transformam o significado dos conceitos inferiores. (VYGOTSKI, 2005, p. 143).

A formação e o desenvolvimento de conceitos científicos emergem como elementos deveras significativos para o domínio dos conhecimentos socialmente produzidos pelo ser humano. A esse respeito é como argumenta Ferreira (2009, p. 25):

[...] Sem o domínio dos conceitos, torna-se difícil ou quase impossível aprender os princípios e as leis constitutivas do arcabouço teórico explicativo dos fenômenos que integram o universo e de avançar no processo de entendê-lo e agir para transformá-lo.

Compreendendo a importância desse processo, passaremos a etapa de (re)elaboração dos conceitos. Essa etapa do processo teve como objetivo a (re)elaboração individual do conceito de professor e docência. De posse dos atributos essenciais elencados do estudo de cada texto, passamos a significá-los conforme o nosso entendimento pessoal.

Para isso, folhas de papel em branco foram disponibilizadas, bem como os conceitos prévios elaborados no início do estudo. Momentos de silêncios, pausas, a aprendizagem volta-se para o plano interno/intrapessoal, movimento que nos possibilita transformar ou não o conceito prévio em científico. O item seguinte, versará sobre o processo de (re)elaboração do conceito de docência.

7.1 O SIGNIFICADO DE DOCÊNCIA E SUA (RE)ELABORAÇÃO

Debruçarmo-nos nos textos que recorremos para a elaboração do conceito de docência constituiu-se em uma atividade complexa, mas singular e particular, de um grupo de professoras envolvidas em uma pesquisa colaborativa.

Esse estudo permitiu-nos que fizéssemos comparações quanto à elaboração do primeiro conceito (prévio) em relação ao segundo, (re)elaborado. Com base na teoria científica e nos nossos conhecimentos empíricos, foi possível destacarmos os avanços e recuos alcançados mediados pela metodologia da elaboração conceitual.

Para realizar esse processo, a discussão se efetivou após a leitura dos conceitos (re)elaborados e a entrega dos conceitos prévios elaborados no início do trabalho. A seguir, o *extrait* ilustra o desencadear dessa etapa:

Sereia do Mar – Bom, agora eu vou entregar o seu conceito, Alga Marinha, eu vou entregar o seu conceito elaborado antes do estudo dos textos sobre docência, o seu conceito Água Viva, Estrela do Mar e o meu.

Alga Marinha – Eu acertei o que é docência.

Estrela do Mar – Eu também, só que incompleto. Eu coloquei: docência é o ato de ensinar, é o exercício profissional do professor, ou seja, eu caracterizei aqui como uma atividade especializada.

Alga Marinha – E olha o que eu coloquei: que a docência é o conjunto de competências e habilidades que permeiam o fazer pedagógico de um professor, é um conceito mais amplo que intermedeia o próprio professor, aluno, escola, ensino, aprendizagem.

Água Viva – Coloquei assim: é um ato de ensinar, buscar através de estudos e da pesquisa novos conhecimentos e conceitos... Ato de ensinar, buscar através de estudos e da pesquisa novos conhecimentos e conceitos, aplicá-los. Diante do que eu fiz aqui, eu apenas, o segundo eu acho que eu só ampliei.

Estrela do Mar – Eu também só ampliei, mas a ideia já estava contida.

Sereia do Mar – O meu conceito, elaborado antes do ciclo de estudos, eu coloquei que a docência é a atividade do professor, então nesse aqui eu coloquei atividade especializada porque eu considero a docência como uma atividade.

Alga Marinha – Eu coloquei como um fazer pedagógico de um professor.

Sereia do Mar – Mas é uma atividade.

Alga Marinha – É uma atividade.

Sereia do Mar – Então... é atividade, no primeiro conceito elaborado anteriormente, antes do estudo, eu botei: é atividade do professor no ambiente da sala de aula com o propósito de mediar, colaborar nas aprendizagens. O meu primeiro conceito elaborado.

Alga Marinha – Eu acho também o meu conceito se eu tivesse colocado que permeia a atividade do professor eu teria ficado mais completo, né? Mas aí eu acho que a gente já tinha uma noção, quando eu escrevi assim eu percebi que diante do estudo o conceito anterior já estava com uma formação dentro do que a gente tava... (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Para saber os recuos e/ou avanços alcançados com o estudo dos textos que versavam sobre docência, Sereia do Mar fez a seguinte pergunta: Quais são os avanços que nós podemos citar em relação ao primeiro conceito elaborado? O enunciado seguinte expressa o entendimento de Alga Marinha:

Alga Marinha – Antes eu diria que a docência é o conjunto de competências e habilidades que permeiam o fazer pedagógico do professor, mas hoje eu percebo que a docência é uma atividade profissional, né, especializada... (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Estrela do Mar interrompeu com a seguinte pergunta:

Estrela do Mar – A gente vai refazer também o de professor?

Sereia do Mar – Hoje não. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Alga Marinha retomou a palavra:

Alga Marinha – Do processo de ensino/aprendizagem que eu coloquei, então quando eu percebo isso, eu percebo que essas competências e essas habilidades elas advêm não... elas não tão lá postas no professor, elas são conquistadas a partir dessa profissionalização, dessa especialização em cima dessa formação, dessa busca de formação, busca do saber, a reflexão da ação que nós discutimos aqui, né? Eu percebi também que eu acertei quando eu disse que é um conceito mais amplo que ser professor, né, eu acertei quando disse que intermedeia, professor, alunos, escolas, ensino, aprendizagem, né, mas a gente percebe que isso daqui, ela é construída a partir de um processo de estudo e buscar do saber... De uma ação contínua. De uma ação contínua, né, de uma sistematização desse saber, de uma busca pela autonomia, né, e ela estar realmente inserida nos processos de trabalhos da escola, no ambiente, né, a questão do ambiente se torna muito importante na docência. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Após os enunciados de Alga Marinha, Sereia do Mar fez outra pergunta no sentido de reforçar o que estava sendo dito. Estrela do Mar e Água Viva se pronunciaram acerca dessa questão refletindo, expondo seus pensamentos, reinterpretando seus avanços, conforme o *extrait* abaixo:

Sereia do Mar – Então você acha que avançou muito mais a partir dos estudos?

Estrela do Mar – Com certeza, olhe só... Eu também percebi que houve um grande avanço, porque assim eu tinha noção do que é docência, o que está... o que eu coloquei aqui está contido nos conceitos discutidos pelos autores que a gente, que a gente participou. Só que eu ampliei a visão, melhorei, compreendi melhor. Eu queria ficar com esse negócio na ponta da língua, alguém perguntar o que é isso aqui? Eu já...

Água Viva – Bom, um dos meus avanços também considero que o primeiro conceito agora no ciclo de estudo, ele foi bem peculiar, bem reduzido, mas eu considero que ele está contido no segundo conceito elaborado depois do... foi ampliado, né, depois do ciclo de estudos e a gente percebe a importância do ciclo de estudos na formação... Nos nossos conceitos, porque quando a gente apenas fala pelo senso comum ou pelo que a gente estudou na formação inicial a gente percebe que não é tão rico como a gente, como quando a gente senta pra estudar, pra realmente rever, pra realmente estar junto com outros autores, discutindo, reelaborando e refazendo, né, os nossos conceitos, então pra mim foi bastante, bastante proveitoso. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

As questões discutidas estão imbricadas e se inscrevem no espaço social, coletivo e individual em que todos tiveram oportunidade de explicitar seus pontos de vista, acrescentando informações, pedindo esclarecimento. Nesse processo, Alga Marinha questionou Sereia do Mar sobre os estudos. O enunciado abaixo expressa a reflexão realizada por ela:

Alga Marinha – E você, Sereia do Mar, o que acha de tudo isso?

Sereia do Mar – Eu estou achando o estudo muito bom, e assim, na verdade, é importante a gente fazer esse estudo porque a gente trabalha basicamente no nível das definições. E quando a gente faz esse estudo, selecionando os atributos, vendo as posições dos vários autores para elaborar, a gente vê que o conceito, para se elaborar um conceito, a gente tem que primeiro, como é que eu digo, não é nem o nome aprisionar, mas reter o fenômeno para a partir desse fenômeno a gente estudar o que é essencial, o que é necessário para eu dizer que docência é isto. É isso que nós vamos ter que fazer, é

isso que nós estamos fazendo, nós estamos a partir desses atributos gerais, nós elaboramos uma síntese, a partir dessa síntese uma análise de tudo, aí nós estamos agora sintetizando para a partir dessa síntese nós retirarmos aquilo que é essencial, que é necessário, aquilo que singulariza, particulariza e que é geral, que não pode faltar no conceito para eu dizer que docência é isso. E é isso que nós vamos agora a partir da nossa (re)elaboração individual fazer justamente isso, o que é essencial para eu dizer, o conceito expressa a essência, com os nexos, ele trabalha com questão do volume, nós até estudamos com conteúdo e com volume, não é, ele singulariza e ele particulariza, ele retira aquilo que é essencial. Por exemplo, o que eu posso dizer que cadeira é isso e não aquilo, o que é cadeira, qual é o atributo geral de cadeira, foi isso que nós fizemos com o estudo de docência, do conceito de docência, nós enumeramos os atributos gerais, nós particularizamos, nós vamos agora ver o que é geral, o que é singular, o que é particular, o que é essencial e necessário para nós conceituarmos docência. Eu acho que no primeiro conceito que eu elaborei eu coloquei como uma atividade do professor, nesse aqui eu coloquei uma atividade especializada, no segundo, na (re)elaboração após o estudo, eu não coloquei, eu acrescentei planejamento nessa segunda elaboração, no primeiro eu não coloquei, eu coloquei mediar no segundo e também coloquei no primeiro. Colaborar na docência, a gente colabora? No primeiro eu coloquei colaborar nas aprendizagens, porque na verdade o objetivo da docência, o objetivo maior da docência é mediatizar a aprendizagem do aluno, é fazer com que o aluno aprenda, mas para isso a gente tem que abrir mão de determinadas coisas que acontecem nessas situações peculiares no processo ensino-aprendizagem. Quando você está trabalhando o conhecimento, você não é um ser individual, mas sim um ser coletivo, você de certa forma, você colabora, você precisa que o aluno também colabore com você, eu coloquei no primeiro, não coloquei no segundo. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

É importante ressaltar que a metodologia de formação de conceitos situa-se como processo da atividade cognitiva de (re)elaboração conceitual. Assim, consideramos pertinente, nesse processo, além da reflexão que fizemos acerca dos nossos avanços e recuos para significar docência, destacarmos os diferentes estágios de complexidade desse conceito, como na análise a seguir.

7.1.1 A (re)significação de Estrela do Mar

Estrela do Mar, ao se reportar à elaboração do seu primeiro conceito “docência é ato de ensinar. É exercício da profissão de professor”, considera que caracterizou a docência como atividade especializada e que essa ideia já estava incluída nesse conceito, “eu também só ampliei, mas a ideia já estava contida”.

Apesar de reconhecer que avançou consideravelmente na sua (re)elaboração, a docência ligada ao ensino nos remete ao passado longínquo na escala histórica de desenvolvimento dessa profissão. Assim, foi considerado definição porque fez apenas explicação nominal do termo.

A análise e a discussão do conteúdo dos textos ampliaram o aprendizado da partícipe, fato percebido na reflexão que fez em relação à sua (re)elaboração conceitual. Isso se deve a uma orientação de formação contínua que tem como meta provocar uma reflexão crítica baseada na participação, no debate, para modificar ideias e conhecimentos sobre um dado

fenômeno e objeto. “Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo [...]”. (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

Isso se evidenciou na (re)elaboração do conceito de docência de Estrela do Mar: “uma atividade especializada do professor que tem como objetivo sistematizar o conhecimento científico, construir saberes e valores, incentivar a pesquisa através de uma ação contínua, dentro de um processo de mediação e reflexão crítica para melhoria do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar”.

Referindo-se a essa questão, Vigotsky (2009, p. 289) esclarece: “A passagem para um novo tipo de percepção interior significa passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas”.

Na versão (re)elaborada de Estrela do Mar, a docência é vista como atividade especializada do professor, e não ato de ensinar. Ela faz abstração do atributo atividade (geral) principal da categoria docente, particulariza os termos (especializada), singularizando (saberes, pesquisa, reflexão, ensino aprendizagem, contexto escolar).

O movimento lógico que fez para significar seu conceito contém volume de informação e atributos que se aproximam do conceito de Ibiapina (2007a, p. 40):

[...] consideramos a docência como profissão do professor. Nessa perspectiva, docência é atividade de ensino e pesquisa que necessita de conhecimentos especializados, saberes e competências específicas adquiridos tanto por meio de processo de formação acadêmica contínua e permanente, quanto prática. Essa atividade exige reflexão crítica e tem a finalidade de mediar aprendizagens e garantir a educação escolar dos estudantes.

Consideramos que o enunciado da partícipe é conceituação, pelo grau de abrangência e generalidade, pelas características de seu conteúdo que o diferencia das demais profissões, além dos nexos e relações que estabelece com o conceito referência do estudo de Sereia do Mar, nos atributos (atividade especializada, pesquisa, reflexão crítica, processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar).

No aspecto histórico, seu conceito contém atributos da docência como atividade na atualidade na concepção de Pasquay e Wagner (2001, p. 137), quando afirmam: “[...] para se tornar um professor especialista, é preciso, antes de mais nada, conhecer as bases teóricas da didática específica, da metodologia geral da psicopedagogia para poder, então, aplicá-las”. A relação de proximidade com seu enunciado se refere à docência como “atividade

especializada do professor com objetivo de sistematizar o conhecimento científico”. Assim, o docente, em seu exercício profissional, precisa conhecer e saber as bases teóricas para exercer a atividade de docência.

Ao significar a docência como atividade especializada do professor, a partícipe está considerando-a como trabalho que singulariza a categoria de professores, e não de outros profissionais. O seu enunciado expressa correspondência com o significado de Veiga (2006), quando essa autora se reporta ao processo de inovação cultural que deve ter o professor para exercer a docência. Nesse caso, ter conhecimentos, habilidades para pesquisar, reconfigurar saberes, valores, condiz com algumas das características para realização do exercício docente de qualidade. A seguir, a (re)elaboração de docência para Água Viva:

7.1.2 A (re)elaboração de Água Viva

Do mesmo modo, Água Viva reconheceu que ampliou o seu primeiro conceito depois do Ciclo de Estudos, pois considerava docência “ato de ensinar. Buscar através de estudos e da pesquisa novos conhecimentos e conceitos e aplicá-los.” Como ela mesma diz, “ele foi bem peculiar, bem reduzido, mas eu considero que ele está contido no segundo conceito (re)elaborado”.

A referência que a partícipe fez em relação à redução desse conceito está relacionada ao volume de informações nele contido em grau de generalidade e singularidade, pois, apesar de abstrair alguns atributos essenciais “ensinar e pesquisa”, estes não são suficientes para conceituá-los em termos científicos. Como categoria conceitual, mencionada anteriormente, o enunciado é uma caracterização.

Água Viva se posicionou em relação à sua (re)elaboração, sistematização do conceito de docência e sobre a importância dos estudos, afirmando:

Água Viva – [...] foi ampliado depois dos ciclos de estudos e a gente percebe a importância do ciclo de estudos na formação, nos nossos conceitos, porque quando a gente apenas fala pelo senso comum ou pelo que a gente estudou na formação inicial, a gente percebe que não é tão rico como quando a gente senta pra estudar, pra realmente rever, pra realmente estar junto com os autores, discutindo, reelaborando e refazendo os nossos conceitos, então pra mim foi muito proveitoso. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

A sua reflexão revelou a importância que tem a mediação no processo de elaboração de conceitos, materializada pelo uso da linguagem, que não pode ser senão o reflexo do pensamento no movimento para realizar essa atividade. O diálogo com os autores e o conhecimento obtido, e sintetizado de diversos modos, evidenciaram que a pesquisa

colaborativa nos processos metodológicos de formação de conceitos é uma prática social e educativa que faz a diferença no desenvolvimento pessoal e profissional de quem participa.

Segundo Contreras (2002), é importante considerar que na perspectiva dialética não existe formação prática definitiva, mas sim um processo constante de criação, em que o docente é instigado a refletir, reorientar e avaliar o seu fazer. O processo de formação de professores não pode ser dissociado da prática reflexiva desenvolvida em contextos produzidos para esse fim.

Assim sendo, o exercício reflexivo crítico na formação de conceitos possibilita a construção de novos significados, pois a vivência de situações com esse objetivo, motivada por interesses pessoais, torna possível a realização de atividade de elaborar conceitos.

A experiência vivenciada por Água Viva suscitou efetivamente conhecimento novo e (re)elaborado de docência. Para ela, “é uma atividade especializada, vivenciada no contexto escolar mediando o processo ensino-aprendizagem por meio da pesquisa e da reflexão crítica dos conteúdos nas suas diversas esferas, que utiliza o planejamento e o conhecimento científico como ferramenta”.

Na sua forma (re)elaborada, Água Viva avançou ao destacar alguns atributos necessários e suficientes para conceituar docência, como “atividade” (geral). Particulariza os atributos (planejamento, processo ensino-aprendizagem, pesquisa e reflexão crítica), singularizando o atributo (contexto escolar). Esses atributos incorporados nessa operação, em comparação com o anterior, modificaram por si mesmos o desenvolvimento do pensamento da partícipe e a estrutura de (re)elaboração do conceito de docência, conforme observado.

O seu conteúdo contém atributos essenciais do estágio de conceituação, pois revela a essência do fenômeno, esclarecendo corretamente o seu conteúdo e volume, a sua generalidade. O conceito centra-se nas relações de generalidade, “[...] que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos”. (VIGOTSKY, 2009, p. 292). A tomada de consciência pelo sujeito do grau de generalização que deve conter o conceito possibilita a sua sistematização.

Nessa atividade, ela atribuiu sentido próprio da categoria conceitual. Embora percebamos que os atributos elencados não obedecem à mesma ordem de colocação dos significados (atributos) dos enunciados de Sereia do Mar, a partícipe conceituou docência evidenciando os nexos e relações com o universal, o essencial e o necessário que devem conter um conceito científico.

O seu conceito em relação ao aspecto histórico enquadra-se na concepção atual de docência como atividade, porque traz no seu bojo atributos referendados pelas autoras

Ibiapina (2007) e Veiga (2008), assim como contém propriedades do conceito-chave de Sereia do Mar. Vejamos como se efetivou a (re)significação de docência para Alga Marinha:

7.1.3 Alga Marinha e a (re)significação do conceito de docência

O automovimento para (re)elaboração do conceito em estudo, partilhado de forma coletiva por “nós” partícipes, possibilitando sua diversificação e seu enriquecimento, deu-se também com Alga Marinha.

Como já mencionado, no conceito prévio da partícipe, o significado de docência se apresenta de modo sucinto com restrições em grau de generalização e singularização, não atingindo o estágio de conceituação.

Efetivamente, Alga Marinha tem razão quando menciona que o conceito de docência não se resume ao conjunto de competências e habilidades que permeia o fazer pedagógico do professor, já que esse significado não exprime a lógica do movimento do geral ao particular e do particular ao geral, com os nexos e relações que caracterizam a conceituação.

Desse modo, a (re)elaboração do conceito em estudo por Alga Marinha em relação ao primeiro traz elementos novos, basta ver a nova forma desse significado:

Alga Marinha – A docência é uma atividade profissional, especializada no processo de ensino e aprendizagem dentro de um contexto formativo que necessita de planejamento, reflexão, ação, pesquisa, conhecimento científico e uma prática pedagógica embasada na sistematização do saber e do conhecimento científico, de forma crítica, colaborativa, responsável pela mediação do processo do trabalho escolar. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Contudo, esse conceito, em sua forma (re)elaborada, apresenta um volume de informações com repetição de alguns termos (conhecimento científico), além da ausência do sujeito da ação, não havendo conexão lógica entre os significados das palavras e os atributos necessários para conceituar docência na sua essencialidade científica.

Apesar desse fato, o seu conteúdo evidencia que houve avanço, pois Alga Marinha, ao sistematizar o atributo docência como sendo uma atividade (geral), relacionando a outros significados particulares dessa atividade (ensino-aprendizagem, contexto formativo, reflexão, pesquisa, conhecimento científico, colaborativa, mediação), demonstra estar consciente das relações existentes entre esses atributos que devem conter no conceito.

A incorporação desses atributos, “[...] em comparação com o anterior, os velhos conceitos se modificaram por si mesmo em sua estrutura”, conforme adverte Vigotsky (2009, p. 375). Mesmo assim, continua ainda no estágio de caracterização, porque ela inclui no conteúdo atributos desnecessários ao estágio de conceituação.

Assim, Alga Marinha evoluiu no seu enunciado, ao substituir os atributos “competências e habilidades” por “atividade profissional especializada, ensino e aprendizagem, planejamento e pesquisa” presentes no conceito de docência considerado como referência para análise.

No aspecto histórico, o seu significado reporta-se à docência como atividade (atributo da atualidade) como também de outros atributos (pesquisa, conhecimentos especializados, reflexão, mediação) que se aproximam da conceituação de Ibiapina (2007a). Também traz semelhança com o de Pérez Gómez (2001), no que diz respeito à (ação, reflexão, processo ensino-aprendizagem). Para esse autor, a docência é vista como prática social desenvolvida na ação e reflexão dos professores no decorrer do processo de ensino.

Vejamos a seguir, como Sereia do Mar (re)significou o conceito de docência:

7.1.4 O conceito de docência (re)significado por Sereia do Mar

Como destaca Guatemanova (1989, p. 82), “O conceito é a forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de um objecto ou classe de objectos homogêneos”. Segundo a autora, isso significa que o processo de formação de conceitos ocorre por meio de procedimentos lógicos e essenciais de análise, de síntese, de comparação, de abstração e de generalização.

Do ponto de vista lógico, Sereia do Mar apresenta atributos considerados essenciais e necessários ao conceito, na primeira e na segunda (re)elaboração. O grau de abstração atingido é significativo pelos nexos e relações que se estabelecem, como evidenciado no enunciado por ela elaborado.

Sereia do Mar – Docência é uma atividade especializada exercida pelo professor, resultante de planejamento, pesquisa, reflexão crítica, com o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Nas duas formas, conceitos prévios e (re)elaborados, os atributos essenciais e necessários estão presentes. No primeiro conceito, ela faz menção aos atributos (atividade, professor, mediar aprendizagem), demonstrando clara conexão de termos distintivos para conceituar docência. Na (re)elaboração, outros atributos somam-se ao primeiro (planejamento, pesquisa, reflexão crítica, processo de ensino-aprendizagem, contexto da educação escolar). O acréscimo desses atributos ampliou a sua significação em termos de conceito.

Quando questionada por Alga Marinha sobre o que achava dos estudos acerca dessa temática, iniciou sua fala retomando, relacionando, a importância do estudo para formação e elaboração de conceitos, conforme podemos ver:

Sereia do Mar – [...] porque na verdade a gente trabalha basicamente no nível das definições, no primeiro eu coloquei como atividade do professor, no segundo atividade especializada, na (re)elaboração eu acrescentei planejamento, eu coloquei mediar no segundo e também no primeiro, no primeiro eu coloquei colaborar nas aprendizagens porque o objetivo maior da docência é mediatizar a aprendizagem do aluno, é fazer com que o aluno aprenda [...]. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Conforme Kopnin (1978), nesse processo, cabe o papel que tem a dialética na aquisição do conhecimento e sua interconexão com o todo/partes para mostrar como surgem, desenvolvem e se formam os conceitos.

O significado de docência internalizado e (re)elaborado pela partícipe nos possibilita compreender as interconexões existentes no conceito, seu conteúdo e extensão, sem hierarquização, linearidade e fragmentação, bem como as relações entre o geral, o particular e o singular, inerentes ao conhecimento conceitual.

No tocante à dimensão histórica do conceito, consideramos que o seu significado enquadra-se nas produções atuais de docência como atividade. A predominância de atributos contendo o que é necessário e essencial para o exercício da docência traz indícios de que Sereia do Mar está ciente da importância que tem a docência na contemporaneidade. Há elementos comuns entre as significações atribuídas pelos autores Veiga (2008), Tardif e Lessard (2008) e Ibiapina (2007).

O significado atribuído pela partícipe à docência está condizente com a formação e desenvolvimento de conceito científico, conforme a metodologia de elaboração conceitual proposta por Ferreira (2009). Com esta consideração encerramos este item e na sequência passamos a discorrer sobre a (re)elaboração do conceito de professor.

7.2 (RE)ELABORANDO O CONCEITO DE PROFESSOR

Para prosseguir as discussões, analisaremos o processo desencadeado e a (re)elaboração do conceito de professor enfatizando os estágios por nós alcançados.

Após o estudo dos textos, o terceiro e último encontro ocorreu no dia 21 de maio de 2009 no mesmo local e horário dos anteriores. O processo desencadeou-se conforme o enunciado abaixo:

Sereia do Mar – Boa tarde. Estamos aqui mais uma vez reunidas para darmos continuidade com o

nosso segundo ciclo de estudo referente ao conceito, ao estudo do conceito de professor. Nós já realizamos o primeiro ciclo de estudo onde nós estudamos sobre o conceito de docência e hoje nós estamos encerrando o segundo ciclo de estudo, relacionado ao conceito de professor e após o estudo dos textos relacionados, que tratam, que abordam sobre o que é o professor, a nossa tarefa de hoje é elaborarmos, né? A partir dos atributos essenciais e necessários enumerados do estudo dos textos sobre o professor, não é? Nós vamos (re)elaborar o conceito individual de professor e em seguida nós vamos (re)elaborar o conceito coletivo de professor correto?

Alga Marinha – Primeiro é o quê? Primeiro é o coletivo?

Sereia do Mar – A gente primeiro faz a (re)elaboração do conceito individual, que é que eu vou fazer, eu vou entregar pra vocês o nosso primeiro conceito que nós elaboramos sobre professor. Então nós vamos pegar esse conceito e nós vamos, com base no que nós estudamos, nós vamos discutir, nós vamos destacar o que foi que nós avançamos com o ciclo de estudos em relação... como é que nós avançamos e estamos concebendo hoje o que seja realmente professor, como é que nós conceituamos, após os estudos, professor. O que foi que nós avançamos, quais foram os recuos? Em que foi que nós avançamos. Eu gostaria que vocês pudessem falar ou escrever os avanços. Colocar por escrito, esses avanços em relação ao primeiro conceito que nós elaboramos, então nós vamos, né? O grupo discutir sobre esses avanços e vamos (re)elaborar individualmente o conceito de professor seguindo a mesma metodologia, correto? Que é que vocês têm pra colocar? Você pode iniciar (re)elaborando e depois você vai colocar os seus avanços trabalhados acerca do conceito de professor, correto? Em relação ao conceito, está aqui o seu. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Nesse momento, Sereia do Mar, retomando os passos para elaboração de conceitos, disponibilizou para cada uma de nós o conceito prévio elaborado no início do estudo. Vejamos os enunciados abaixo:

Alga Marinha – Este foi o primeiro?

Sereia do Mar – O da Água Viva, esse aí.

Alga Marinha – Esse foi o início do estudo, né?

Sereia do Mar – Foi, foi. Tá o seu conceito de professor assinado por você.

Alga Marinha – Que legal.

Sereia do Mar – Tá aqui o meu conceito assinado por mim, aqui é porque eu passei a limpo, mas está bem aqui o mesmo conceitinho. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

A seguir, Alga Marinha propôs que fosse feita a leitura individual de cada conceito prévio, como seguem os enunciados:

Alga Marinha – A gente podia até ler esse conceito pra gente ver, assim, o que a gente pensava antes, não sei se...

Sereia do Mar – Pode.

Alga Marinha – Estrela o que é que tu escreveste aí no teu conceito?

Estrela do Mar – Professor é o profissional que transmite conhecimento acumulado pela humanidade e tem como missão mediar, analisar, questionar, investigar, proporcionando o desenvolvimento do pensamento humano para que o educando compreenda o passado e possa interferir na transformação do futuro. Vou mudar muito pouco.

Alga Marinha – Água Viva o que é que você escreveu?

Sereia do Mar – Deixa só Estrela continuar aí. Você está dizendo que vai mudar?

Estrela do Mar – Eu vou (re)elaborar esse conceito, mas vai ter pequenas diferenças porque, na nossa discussão, o meu conceito contempla quase todos os atributos essenciais e necessários à profissão de professor. Porque eu coloco mediar, analisar, questionar, investigar, pesquisar,

proporcionando o desenvolvimento do pensamento humano para que o educando compreenda o passado e possa interferir na construção do futuro. Ou seja, o educando aqui é um transformador da sociedade, mas com a intervenção do professor.

Alga Marinha – Eu coloquei que o professor...

Estrela do Mar – E coloquei que é um profissional. É um profissional que transmite o conhecimento, esse transmite é que eu estou querendo modificar. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Sereia do Mar questionou Estrela do Mar sobre os avanços alcançados com o estudo dos textos para (re)elaboração do conceito de professor. O diálogo abaixo expressa esse momento:

Sereia do Mar – Então, de acordo com os estudos dos textos discutidos, nesse segundo ciclo você acha que teve algum avanço?

Estrela do Mar – Acho que avancei porque eu vejo assim, eu não vejo como... eu percebo que transmissor de conhecimento tá muito ligado ainda à pedagogia tradicional, a transmissão de conhecimento em si.

Alga Marinha – É verdade.

Estrela do Mar – E eu coloco o profissional que transmite o conhecimento, então eu questiono isso aqui e vejo que eu colocaria aqui no lugar de transmitir conhecimento, eu deveria colocar, embora eu fale em mediação de coisas... (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Sereia do Mar não teve paciência de esperar que a partícipe concluísse a reflexão sobre a (re)elaboração e interrompeu sua fala para dar explicações que não condiziam mais com esse momento. Por esse motivo, ela não agiu colaborativamente, além de não propiciar que a discussão se expandisse. Vejamos como se deu esse momento:

Sereia do Mar – Terminaste?

Estrela do Mar – Terminei, pode...

Sereia do Mar – Que é que ela queria colocar? Que é que você disse que ia colocar?

Estrela do Mar – Deixa eu passar aqui...

Sereia do Mar – Tá. Vocês colocam (re)elaboração individual, tá?

Alga Marinha – Certo.

Sereia do Mar – Conceito de professor e no final vocês assinam, tá? (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

A seguir, Alga Marinha fez colocação em relação à contribuição do estudo, explicando o sentido da atividade que estava sendo realizada, questionando a si mesma e traduzindo uma situação de aprendizagem típica da formação metodológica de elaboração de conceitos. Os enunciados seguintes nos mostram que as condições materiais postas propiciaram que realizássemos uma reflexão crítica, a partir dos conceitos elaborados inicialmente, antes do Ciclo de Estudos Reflexivos, conforme o diálogo desencadeado em relação ao conceito que estava sendo (re)elaborado por Alga Marinha.

Alga Marinha – Eu havia colocado aqui, engraçado, eu comecei... de qualquer maneira o estudo que se faz interfere, né? Interfere os estudos prévios que a gente tem já interferem no próprio conceito que a gente elaborou, né? Eu coloquei que o professor é um profissional, é um profissional responsável pelo processo ensino-aprendizagem, é o mediador da aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos curriculares, transversais, valores, princípios éticos, morais, religiosos. Isso aqui eu já estou me questionando se ele consegue realmente abarcar todas as... esse conteúdo aqui. É quem conduz a mediação de forma a despertar no educando o gosto pelo estudo, pela busca do saber, é quem indica meios para que o educando elabore e crie suas metas, construa seu próprio caminho de aprendizagem, professor é alguém com competências e habilidades para construir aprendizagens... hoje construir aprendizagens estou me questionando, né? Professor constrói aprendizagem?

Estrela do Mar – Não, ele pode mediar.

Alga Marinha – Ele medeia aprendizagens, né? Mas ele constrói...

Estrela do Mar – Ele constrói conhecimento...

Alga Marinha – E a sua própria aprendizagem?

Estrela do Mar – Então, é o conhecimento que ele vai construindo, porque o conceito de aprendizagem não dá conta de dizer que o professor é quem faz a aprendizagem.

Sereia do Mar – Aprendizagem dá não?

Alga Marinha – É.

Estrela do Mar – Aprendizagem é uma construção individual que vai ser mediada...

Sereia do Mar – É a atividade do aprendiz. Quem aprende é o aprendiz.

Alga Marinha – É, aprendizagem é atividade, né? Conhecimento é conteúdo? Diria assim? Conhecimento é você...

Estrela do Mar – Aprendizagem é uma atividade que leva ao conhecimento, né?

Sereia do Mar – A informação, ela está fora do sujeito.

Estrela do Mar – Exatamente.

Sereia do Mar – E o conhecimento, ele está internalizado no sujeito, e a atividade do aprender é do aprendiz.

Estrela do Mar – A atividade do aprender é você internalizar esse conhecimento que está fora. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Observamos que a colaboração se instaurou e o conhecimento se expandiu, tornando mais explícita a diferença entre aprendizagem, conhecimento e informação para a compreensão da atividade que estávamos realizando: a (re)elaboração do conceito de professor.

Alga Marinha ainda continuou com o processo reflexivo sobre o conceito inicialmente elaborado, sendo enriquecido pelas nossas complementações conforme entendimento acerca do questionamento que ela fez. Abaixo, estão os enunciados que demonstram como se deu esse momento de compartilhamento das ideias expostas:

Alga Marinha – Então o professor, ele tem competência e habilidade para mediar o conhecimento?

Estrela do Mar – Para mediar, ele tem estratégias, ele elabora estratégias para mediar esse conhecimento, estratégias, tarefas...

Sereia do Mar – Correto.

Alga Marinha – Ele vai mediar a aprendizagem e vai mediar o conhecimento, aprendizagem de um conhecimento, é como é que é? Aprendizagens e conhecimento ou vai mediar conhecimento.

Sereia do Mar – Porque a partir do conhecimento...

Alga Marinha – É vai mediar aprendizagem.

Estrela do Mar – Ele vai mediar... é.

Alga Marinha – A ação?

Estrela do Mar – Ele vai mediar o conhecimento, agora a atividade é de aprender.

Alga Marinha – Certo.

Sereia do Mar – A atividade é do aprender então como...

Alga Marinha – Mas ele também medeia essa atividade de aprender.

Sereia do Mar – Ele medeia essa atividade de aprender. Então veja só, ele internalizou o conhecimento que foi transmitido culturalmente pela humanidade. Então ele, trazendo mais pro específico, esse conhecimento, ele internalizou, então ele pode externalizar esse conhecimento na forma da mediação pra mediar a aprendizagem dos alunos e esse conhecimento ele está organizado, ele está sistematizado.

Estrela do Mar – Exatamente.

Alga Marinha – É isso. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Após essa mediação, Sereia do Mar questionou Alga Marinha acerca dos atributos que acrescentaria na (re)elaboração de seu conceito, expandindo assim o diálogo com as outras partícipes, conforme os enunciados:

Sereia do Mar – Então você acrescentaria o quê? Você acha que...

Alga Marinha – Eu acho que a palavra...

Sereia do Mar – Vai (re)elaborar aquela outra?

Alga Marinha – É, vou (re)elaborar.

Estrela do Mar – Que aí está uma dissertação.

Alga Marinha – Eu vou (re)elaborar porque tem coisa repetida que eu posso também fazer um conceito mais elaborado, né? E tal, está uma dissertação como ela disse, de fato está enorme, porque eu percebi que eu repeti ideias aqui, lógico que eu vou sistematizar melhor essa questão de construir aprendizagens, eu vou ter que refazer esse pensamento. Eu fiquei aqui me questionando que o professor mediador dá conta de mediar a aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos curriculares, sim, quanto aos temas transversais, também, quanto a valores, princípios éticos, morais...

Estrela do Mar – Você coloca temas transversais...

Sereia do Mar – É muito complexo.

Estrela do Mar – Você coloca conteúdos curriculares porque os temas transversais ele está contido nos conteúdos curriculares.

Alga Marinha – Então isso aqui já seria o quê? Uma repetição?

Estrela do Mar – Uma repetição. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Nesse processo, Alga Marinha teve dúvida sobre alguns atributos elencados no seu conceito. A reflexão que realizou é no sentido de pedir esclarecimento para dirimi-la. Nos enunciados seguintes, a discussão se encaminhou e predominou uma reflexão prática porque, “[...] nesse caso, estaria relacionada à ação do professor em se permitir estar confuso e incerto sobre suas próprias ações”. (LIBERALI, 2008, p. 36).

Alga Marinha – Mas aí, quando eu falo em valores, princípios éticos e morais, o professor medeia isso até que ponto?

Estrela do Mar – Não, no meu entender...

Água Viva – Não, eu acho que não.

Sereia do Mar – Não faz parte da... como atividade principal do professor. É acho que ele não faz parte...

Estrela do Mar – É, não é essencial.

Alga Marinha – Não é essencial.

Sereia do Mar – Não é essencial pra você elaborar o conceito.

Estrela do Mar – Ele faz porque a escola, ela é toda estruturada dentro dos valores, dos princípios de uma sociedade.

Alga Marinha – Certo.

Estrela do Mar – Então o professor, ele condiz com aquilo que a escola está colocando como os princípios básicos daquela instituição, mas ele não tem como função, não é específico, não é essencial.

Sereia do Mar – A função dele...

Estrela do Mar – Ele ajuda.

Sereia do Mar – E esses valores, esses princípios, a meu ver, como é que eu digo...

Estrela do Mar – É uma construção familiar. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Em seguida, Sereia do Mar fez a leitura do seu conceito prévio elaborado antes do estudo dos textos, momento em que é solicitada para dar explicações sobre o uso de alguns atributos contidos no enunciado. O trecho seguinte mostra que o processo colaborativo crítico reflexivo predominou porque houve engajamento no diálogo em que nós pudemos expressar opiniões, concordar e discordar de ideias expostas. Vejamos como ocorreu a mediação após a leitura.

Sereia do Mar – O meu conceito elaborado inicialmente acerca do que é ser professor, o conceito de professor, eu coloquei da seguinte forma, é um profissional. Eu já especifiquei que é um profissional do ensino com conhecimentos, habilidades, valores e saberes que na sua ação docente deve colaborar e mediar aprendizagens em seus múltiplos aspectos, cognitivos, afetivo, psicomotor e histórico-social. Na verdade eu percebo... [Leu o primeiro conceito].

Estrela do Mar – Por que psicomotor aí?

Sereia do Mar – Não sei por que eu coloquei.

Estrela do Mar – Eu também não sei.

Sereia do Mar – Não, o psicomotor aqui eu acho que nem um estudo...

Alga Marinha – Ela estava pensando em psicomotricidade.

Sereia do Mar – Não, entra o psicomotor na fase da alfabetização, da educação física.

Água Viva – Da alfabetização mesmo.

Sereia do Mar – Da alfabetização.

Alga Marinha – É importante pro primeiro processo de construção do conceito.

Sereia do Mar – De construção do conceito, penso que não.

Sereia do Mar – É importante, então eu estou fazendo a leitura...

Alga Marinha – É importante pros primeiros momentos de qualquer ser... a questão do ofício como...

Sereia do Mar – De qualquer ser não, do aluno, né? Psicomotricidade. Mas como, o que é que eu vejo? Eu vejo, assim, que nós avançamos e particularmente eu acho que eu avancei também no estudo desses textos...

Estrela do Mar – Não, isso aí sem dúvida. Os nossos avanços... cada vez que a gente lê, cada vez que a gente questiona, que a gente discute, a gente também, a gente está aprendendo muito sobre isso. Como Alga já tinha assim, mais ou menos, um conceito dentro da essência e tudo, mas às vezes a gente tem esse conceito espontâneo, não tem muita clareza, não é? Não sentou um dia pra definir.

Sereia do Mar – Pra conceituar.

Estrela do Mar – Pra conceituar de fato, pra perceber e, assim, o estudo ele foi muito importante nessa internalização do que é ser professor e da função que tem que cumprir. Que a sociedade hoje cobra do professor tudo, mas é preciso que todo professor tenha clareza do seu papel pra ele não entrar nesse emaranhado de cobranças que são feitas pelas instituições e pelas famílias. Então, as famílias hoje cobram do professor o papel até de babá.

Alga Marinha – É verdade.

Estrela do Mar – É psicólogo, é médico, é babá, é enfermeiro e, na verdade, o papel do professor não é esse, não significa que ele não possa auxiliar, mas ele precisa na sua formação ter certeza do seu papel, do que é de fato ser professor e procurar elaborar metas para que ele consiga colocar esse conceito dentro da sua profissão, faça desse conceito a sua profissão. Os atributos desse conceito sejam objetivos e metas da profissão de professor.

Sereia do Mar – Porque o conceito, ele diz o que é, né? Cadeira é isso, é isso, é isso...

Estrela do Mar – É isso, é isso, é isso.

Sereia do Mar – Quais são os atributos essenciais e necessários pra eu conceituar determinado objeto? (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Nesse momento, Água Viva interrompeu para fazer o seguinte questionamento:

Água Viva – Só uma pergunta. Alga falou da questão da construção do conhecimento e o professor ele é mediador da construção, né?

Estrela do Mar – É mediador da construção.

Água Viva – Mesmo se é o próprio conhecimento.

Sereia do Mar – Correto. Então assim, eu acho que nesse conceito inicialmente elaborado por mim, eu acho que essa questão eu simplificaria porque aqui tem caracteres e características que eu vejo que estão muito gerais. O próprio conceito, ele deve ser, ele particulariza e ele singulariza, ele diz a essência, o geral, mas ele diz o que é essencial, qual é a essência, o que diferencia dos demais atributos, dos demais fenômenos, então eu retiraria vários atributos, por exemplo, acho que habilidade entraria...

Alga Marinha – Porque habilidade já é uma... (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Após as explicações, discussões, Sereia do Mar foi justificando o que mudaria no conceito que elaborou inicialmente, tecendo comentários acerca do estudo, do avanço alcançado. Os enunciados seguintes revelam o nosso ponto de vista, a manifestação do agir colaborativo, do expressar-se com o outro, nesse caso com as partícipes, e não para elas.

Sereia do Mar – Justamente. Essa questão dos valores que é intrínseca ao sujeito o que é que eu colocaria os conhecimentos gerais e específicos, não é? Eu já diria também o professor como profissional intelectual, concordando até com Giroux. E aí eu vou tentar a partir de agora, a partir dos estudos que também foram muito proveitosos, eu acho que nós avançamos muito.

Estrela do Mar – Acho também.

Estrela do Mar – Sim, pode até ter, mas, assim, eu sou professora, eu já procurei, não nesse momento, eu já procurei noutros momentos, livros que discutissem esse conceito, o que é ser professor. Eu encontro muita coisa sobre o fazer pedagógico, críticas sobre o fazer do professor, críticas...

Sereia do Mar – Como é que o professor deve se enquadrar de acordo com o avanço do conhecimento.

Estrela do Mar – É. Manuais dizendo o que o professor tem que fazer, mas discutir o conceito do professor, eu não conheço não...

Sereia do Mar – Então vamos agora...

Estrela do Mar – Eu acho que esse seu trabalho vai ajudar demais porque é um trabalho ímpar.

Sereia do Mar – É o nosso trabalho, é o nosso trabalho.

Estrela do Mar – É a sua defesa.

Sereia do Mar – Está certo.

Estrela do Mar – É a nossa construção, mas... (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Nessa construção, Água Viva emitiu sugestão para que esse mesmo trabalho chamado Ciclo de Estudos Reflexivos fosse pensado para ser aplicado nas escolas. A seguir, estão os enunciados que evidenciam o diálogo das partícipes sobre essa perspectiva:

Água Viva – Eu queria deixar como sugestão, não sei pra amadurecer, que fosse pensado uma situação dessa de ciclos de estudo nas escolas.

Estrela do Mar – É isso que eu estava colocando.

Água Viva – Porque, como eu falei, existe um momento chamado planejamento nas escolas, em que os professores determinado dia da semana param pra conversar ou... e planejar, mas planejar justamente sobre o que a Estrela falou. Sobre o fazer pedagógico. Então discussões como essa, eu acho que suscita em nós, assim, coisas que nos levaram a pensar em ser professor no início e aí vai motivar, vai nos fazer refletir mais, vai nos fazer buscar mais, então, assim, é uma sugestão que eu deixo pra que talvez até como uma sugestão, até pro seu trabalho mesmo, porque realmente é necessário, sabe?

Estrela do Mar – Mas, nós mesmas em cada instituição que a gente passa, a gente pode fazer essas intervenções, sugerir essas situações.

Sereia do Mar – O próprio processo colaborativo, o estudo nosso aqui, ele é contínuo, ele desencadeia vários outros ciclos de estudo, então nós... nosso grupo, nós somos quatro, quatro profissionais que estamos discutindo nesse momento acerca do que é ser professor e do que é ser docente, o conceito de professor e docência. Nós selecionamos textos voltados pra essa questão, então tá aqui, está plantada a sementinha na partícipe Alga Marinha, Estrela do Mar, Água Viva e Sereia do Mar. Então nós vamos dar continuidade com esse estudo à pesquisa colaborativa, ela já é apenas um caminho, mas ela não termina aqui, ela é muito importante...

Estrela do Mar – É o começo. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Conforme o exposto, e ainda não tendo sido efetuada nenhuma pausa para realização do objetivo que nos propomos, qual seja: a (re)elaboração do conceito de professor, Sereia do Mar sugeriu para que fosse feito, mas Alga Marinha fez menção a uma música relacionada ao professor, mudando o foco da atividade, como podemos ver:

Sereia do Mar – É apenas o começo. Vamos elaborar o nosso conceito? Alguém quer mais falar?

Alga Marinha – Eu estava lembrando a musiquinha do professor nota dez, né? Lá daquele projeto da Abril que diz, assim, quem com pó de giz, um lápis e um apagador deu o verbo a Vinícius, Machado de Assis, Drummond, quem ensinou o piano ao Tom, Quem pôs um lápis de cor no dedo de Portinari, Picasso e Van Gogh, quem foi que deu asas a Santos Dummont, crianças têm muitos um só que às vezes não sabem quando só se descobrem com que o mestre ensinou e incentivou. É só se faz um país com o professor, um romance, um croqui, com o professor, um poema de amor din din, um país pra ensinar seus jovens, é só se faz um país com o professor, um romance, um croqui com o professor, um poema de amor com o professor.

Sereia do Mar – Lindo. Com certeza...

Estrela do Mar – Tem isso em CD, tem?

Alga Marinha – Tenho em CD.

Sereia do Mar – Quem canta?

Alga Marinha – Foi em 2005? 2004 naquele projeto do Abril cultural levado à escola, projeto professor nota dez. Alguém compôs essa música pro evento.

Sereia do Mar – Você sabe quem é o autor? Pode ficar na síntese do nosso trabalho, sobre justamente esse estudo.

Alga Marinha – Ela é linda essa música. Eu acho tão lindo quando diz: quem pôs lápis de cor no dedo de Portinari, Picasso e Van Gogh, quem foi que deu asas a Santos Dummont? Eu acho assim,

tão... aproveita a palavra asas, por exemplo...

Estrela do Mar – É asas, é. Fica no sentido figurado.

Alga Marinha – Bem metafórico e uma metáfora, assim, bem grande pra ensinar que o professor ele dá asas pra você imaginar, pra você criar, pra você crescer, pra você produzir, não é? Ele te dá asas.

Sereia do Mar – Ele é um intelectual.

Alga Marinha – Ele é um intelectual, ele tem capacidade de ajudar a gerar, a gerar, não sei, no meio da sociedade o herói, o científico, o poeta, o artista, o intelectual, né? Eu acho muito interessante porque o professor, como a velha frase diz, todo mundo passa pela mão do professor, então professor é como que um ser que tem nas suas mãos um grande poder, mas eu não sei... aí fica, e agora? O que é que faz com esse poder? E às vezes não sabe o que fazer com esse poder. E tem muita gente que não quer que ele tenha consciência que ele tem esse poder nas mãos.

Sereia do Mar – Muito bem. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Em seguida, continuamos com o processo de sistematização e (re)elaboração do conceito de professor. Nesse momento de (co)criação, leitura, reflexão crítica e colaboração, o silêncio se instaurou com algumas vozes sussurrando baixinho, conforme os enunciados abaixo:

Alga Marinha – Deixe eu fazer meu resumo, ô, meu conceito.

Estrela do Mar – É só um pouquinho.

Alga Marinha – Qual é o título que você pediu pra colocar?

Sereia do Mar – Eu coloquei (re)elaboração individual do conceito de professor, né? A partir do conceito inicialmente elaborado, a gente vai (re)elaborar ele depois dos estudos.

Sereia do Mar – Todo mundo concentrado.

Alga Marinha – Na hora de escrever esses textos, passar pro papel, esse silêncio nós vamos fazer como o silêncio de Machado de Assis, os três pontinhos na página. Lembra *Memórias póstumas de Brás Cubas*?

Sereia do Mar – Você leu?

Alga Marinha – É que ele no silêncio, num determinado silêncio lá que ele tinha com a amada, né? Aí tinha três pontinhos. Era cheio de pontinhos, a página fica cheia de pontilhados, certo? É o silêncio da nossa reflexão, né?

Sereia do Mar – Correto.

Alga Marinha – Eu estou imaginando os três pontinhos, os pontinhos na página, mas tem que ter...

Estrela do Mar – O que significam esses pontinhos. O que é que está fazendo.

Alga Marinha – Aliás, não eram três pontinhos, são vários pontinhos, são vários conjuntos de reticências, sabe?

Água Viva – Eu li.

Alga Marinha – Lembra? São conjuntos de reticências, muitas reticências na página.

Água Viva – Estou lembrando. Você tem outra folha?

Sereia do Mar – Você quer passar a limpo?

Água Viva – É porque tá riscado.

Sereia do Mar – Você quer pode pegar. Vira do outro lado. [Momento de silêncio].

Estrela do Mar – Eu não sei como é que está meu conceito aqui... me perdi aqui no final.

Sereia do Mar – Eu tentei resumir, não sei também, mas eu acho que...

Estrela do Mar – Vou botar uma coisa aqui que não cabe, mas é só pra fechar a ideia... [Momento de silêncio].

Sereia do Mar – Terminamos?

Água Viva – Quase, quase. [Momento de silêncio].

Sereia do Mar – Tudo bem.

Estrela do Mar – É qualquer coisa aqui na discussão pode ser que eu melhore mais, está faltando uma palavra pra eu terminar isso, vamos.

Sereia do Mar – Você terminou?
Estrela do Mar – Terminou, Alga?
Alga Marinha – Terminei, só estou...
Sereia do Mar – Depois passa a limpo.
Água Viva – Eu terminei também.
Alga Marinha – Terminei.
Sereia do Mar – Isso aí a gente vai discutir pra depois fazer...?
Estrela do Mar – Vamos discutir primeiro. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

No decurso do processo para (re)elaboração do conceito de professor, após a afirmativa das partícipes sobre o término da atividade, reiniciamos com a leitura dos nossos conceitos. É importante ressaltar que essa etapa contou com a participação de cada uma de nós, no sentido de colaborar, orientar e complementar com alguns atributos do significado do conceito.

Os enunciados abaixo ainda não constituem a consolidação final de (re)elaboração, pois a mediação do outro tem papel imprescindível nesse estudo, principalmente quando: “A teoria aparece como fonte para explicar e transformar a ação”. (LIBERALI, 2008, p. 32). Nesse caso, a discussão se encaminhou e predominou a reflexão técnica.

Sereia do Mar – Você quer iniciar?
Estrela do Mar – Posso. Então eu refiz, assim, o professor é o profissional do ensino articulador do conhecimento acumulado pela humanidade, que na sua ação dialogada investiga, questiona, analisa, pesquisa e reflete sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento do pensamento humano com a finalidade de transformar a sociedade. [Ainda não é o conceito (re)elaborado].
Alga Marinha – Que lindo!
Sereia do Mar – E o que é que você não está...
Estrela do Mar – É loucura.
Sereia do Mar – Que é que você...
Estrela do Mar – Eu estava achando que esse final não está bom, mas quando eu li completo achei que está certo, fechou, fechou o meu conceito.
Sereia do Mar – Então você acha que o seu conceito fechou.
Estrela do Mar – Eu acho, não sei se vocês têm alguma...
Alga Marinha – Eu estou achando excelente.
Sereia do Mar – É um profissional...
Estrela do Mar – É um profissional do ensino articulador do conhecimento acumulado pela humanidade, que na sua ação dialogada investiga, questiona, analisa, pesquisa e reflete sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento do pensamento humano com a finalidade de transformar a sociedade. [Ainda não é o conceito (re)elaborado].
Sereia do Mar – Então no seu conceito eu vejo, é um profissional, pra gente conceituar a gente tem que retirar os atributos essenciais e necessários...
Estrela do Mar – Isso.
Sereia do Mar – Vendo os nexos e as relações, não é? Dentro dessa perspectiva, a gente tem que ver o geral, o particular e o singular, o que é que singulariza o conceito, ele tem que estar dentro do geral, do particular e do singular pra gente dizer que o conceito é isso. Então aqui do seu conceito, por exemplo, é um profissional, profissional é o geral.
Estrela do Mar – É o geral. Aí de ensino já é específico.
Sereia do Mar – De ensino você vê que é específico. Cadê o singular do conceito?
Estrela do Mar – O singular do conceito é que ele, a função dele é desenvolver a aprendizagem,

singulariza ele dos outros.

Sereia do Mar – Desenvolver a aprendizagem, então nesse seu conceito aqui que você (re)elaborou não tem atributos muito gerais que você poderia particularizar pra dizer isso que você acabou de dizer de uma forma mais não sei, mas o seu conceito, que você elaborou esse, eu estou discutindo, no seu conceito contempla...

Estrela do Mar – Contempla olha, profissional geral...

Sereia do Mar – Os atributos essenciais.

Estrela do Mar – Profissional aqui é o geral, quando eu digo profissional do ensino, ele particularizou, porque ele é um profissional do ensino, já particularizei, aí quando eu coloco aqui que ele é articulador do conhecimento, eu também já estou deixando a coisa bem mais singular, porque ele é profissional do ensino, mas ele é articulador do conhecimento, ou seja, eu troquei apenas transmissor por articulador, porque transmitir é uma ação autoritária, é isso e acabou, e articular não, você vai elaborar estratégia pra chegar à mesma questão da transmissão, só que de forma dialógica. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

A seguir, encontra-se o significado de professor expresso por Água Viva na sua forma (re)elaborada.

Sereia do Mar – E o seu?

Água Viva – Eu fiquei.

Sereia do Mar – Coloque lá.

Água Viva – O meu foi bem sucinto, é um profissional intelectual, reflexivo, pesquisador, articulador do processo de aprendizagem e mediador na construção do conhecimento. [Conceito (re)elaborado].

Estrela do Mar – Está bom. O dela está mais objetivo. Contemplou tudo.

Sereia do Mar – Como é que você vê? Está contemplando os atributos?

Água Viva – Eu acho que sim, é um profissional, geral, intelectual já fica mais específico, porque nem todo profissional, ele tende pra essa intelectualidade, articulador do processo de aprendizagem e mediador da construção do conhecimento, eu vejo algo bem singular do professor. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Após as explicações de Água Viva sobre o conceito que (re)elaborou, Alga Marinha se propôs fazer a leitura do seu para que fosse apreciado. O seu enunciado ainda não é a versão final do conceito de professor na forma que contemplasse os atributos essenciais. O diálogo que se instaurou provocou na partícipe a necessidade de refletir criticamente, possibilitando novo olhar voltado para o que estava realizando, ou seja, a (re)elaboração do conceito de professor. Vejamos como se efetivou esse processo:

Alga Marinha – Eu acho aqui que não finalizei, mas...

Estrela do Mar – Mas diga porque pode dizer como eu.

Alga Marinha – Eu coloquei assim, profissional intelectual, reflexivo, ético, mediador do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar principalmente, é um pesquisador do conhecimento científico com uma ação dialógica de forma a despertar no aluno através de competências e habilidades a construção do conhecimento. [Ainda não é o conceito (re)elaborado].

Estrela do Mar – Mas não tem esse principalmente não.

Alga Marinha – É, é isso que eu fiquei em dúvida.

Sereia do Mar – O principalmente aí é desnecessário.

Alga Marinha – É, então vou reler, o professor é um profissional intelectual, reflexivo...

Sereia do Mar – Profissional você já vê como...

Estrela do Mar – Geral.

Alga Marinha – Geral, é. Intelectual, reflexivo, ético mediador do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar.

Estrela do Mar – Por mim, já parava bem aí.

Alga Marinha – É, aí eu acrescentei...

Sereia do Mar – Deixa ela fechar o conceito.

Alga Marinha – Eu também achei, mas depois...

Estrela do Mar – Continue.

Alga Marinha – Eu quis abarcar os outros atributos, não é?

Sereia do Mar – Certo.

Alga Marinha – É um pesquisador do conhecimento científico com uma ação dialógica de forma a despertar no aluno através de competências e habilidades a construção do seu próprio conhecimento. [Ainda não é o conceito (re)elaborado].

Água Viva – Eu acho que tem dois conceitos num só.

Estrela do Mar – Tem dois conceitos, tem o de docente e tem o de...

Água Viva – Acho que para em ambiente escolar...

Sereia do Mar – Eu acho também que para aí, agora você organiza, se você quiser reorganizar novamente.

Estrela do Mar – Tem o de docente e tem o de professor.

Sereia do Mar – Se você quiser reorganizar novamente, vendo realmente quais são os atributos que distingue dos demais atributos que singulariza, particulariza e...

Alga Marinha – Eu acho que eu só precisaria colocar nesse primeiro...

Sereia do Mar – Você tira a essência.

Alga Marinha – A questão da ação dialógica que existe, acrescentar primeiro, né? (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Diante do exposto, observamos que Alga Marinha em sua (re)elaboração contou com a participação e colaboração das partícipes, mesmo assim não chegou ainda à finalização do significado de professor.

Sendo assim, Estrela do Mar aproveitou o momento e solicitou a opinião de Sereia do Mar em relação ao seu conceito que já tinha sido lido, para que fosse sistematizado melhor. Considerando o processo de reflexividade, houve predominância de reflexão técnica, porque a ação teve o propósito de entender a atividade, realizando-a com eficiência. A partir de seu questionamento, o diálogo entre as duas se expandiu, como podemos observar:

Estrela do Mar – E o meu você vê assim, alguma coisa que a gente possa, que eu possa pensar melhor, que eu possa, dê uma olhada?

Sereia do Mar – Eu não sei se precisaria acumulado pela humanidade.

Estrela do Mar – Conhecimento.

Sereia do Mar – Articulador do conhecimento, né? Não sei. Que na sua ação dialógica, tudo bem, ele investiga, ele questiona, isso aqui já é uma singularidade que também diferencia dos outros profissionais, né? Que você também...

Estrela do Mar – Pensar sobre a sua ação, né?

Sereia do Mar – Conceitua o professor.

Estrela do Mar – Vamos ver, tirando articulado pela humanidade. Que na sua é o profissional do ensino...

Sereia do Mar – Analisa, ensino, pesquisa e você colocou é um profissional do ensino, articulador do conhecimento, que na sua ação dialógica, agora, né?

Estrela do Mar – Questiona, analisa, pesquisa e reflete sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento do pensamento humano com a finalidade de transformar a sociedade.

Sereia do Mar – Eu não sei se precisaria acrescentar esses últimos atributos aqui que você colocou, eu acho que você poderia... não sei, pensa aí...

Estrela do Mar – Diga aí. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Os enunciados seguintes caracterizaram o que podemos chamar de alteridade compartilhada em trabalho colaborativo, em que cada partícipe pôde dizer o que pensa para defender seu ponto de vista. Desse modo, quando Sereia do Mar sugeriu para que Estrela do Mar parasse no atributo “aprendizagem”, ela argumentou dando sua explicação. Vejamos como isso ocorreu:

Sereia do Mar – Parar aqui na aprendizagem, quando você fala aprendizagem aqui já está... quando você pensa em professor, você pensa no aluno, aprendizagem do aluno, né? Atividade específica do professor é voltada para atividade do aluno.

Estrela do Mar – Sabe por que eu coloquei isso aí?

Sereia do Mar – Diga.

Estrela do Mar – Porque, assim, todas as transformações sociais inclusive na tecnologia ela se dá, ela se dá... todas as transformações do dia a dia é em função de construir uma nova sociedade, agora tem uma sociedade melhor ou pior, né? E o trabalho do professor no dia a dia é a permanência dessa construção social.

Sereia do Mar – É porque melhorar a ação do aluno...

Estrela do Mar – Agora pra perspectiva...

Sereia do Mar – Fora da escola, pra melhorar a sociedade em todos os aspectos, mas pra gente fazer... elaborar o conceito do professor, é necessário que se coloque isso aí? É isso que eu quero que você pense.

Estrela do Mar – Eu estou pensando, eu estou pensando que é. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Nesse movimento, para (re)elaboração do conceito de professor, e aproveitando o momento de reflexão de Estrela do Mar, Alga Marinha retomou a palavra para dizer como modificou seu conceito. Os enunciados que seguem mostram como se efetivou esse processo e o diálogo com as outras partícipes:

Alga Marinha – Enquanto você pensa, eu fiz assim, ó, o professor é um profissional intelectual articulador do conhecimento, reflexivo, ético, pesquisador e mediador do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar através de uma ação dialógica. [Ainda não é o conceito (re)elaborado].

Sereia do Mar – Certo você está achando que você já...

Alga Marinha – Enxuguei. Apesar da chuva já está...

Sereia do Mar – A gente já tem os atributos que precisaria...

Alga Marinha – É preciso dizer que é ético, tem que ser ético?

Sereia do Mar – Não.

Alga Marinha – Não, né? Então eu acho que isso aqui ainda não é atributo essencial do professor.

Estrela do Mar – Não, não é.

Alga Marinha – Porque pode ser toda ciência e profissão têm que ser éticas...

Estrela do Mar – Deverá ser.

Sereia do Mar – Deverá ser. É pra ser.

Alga Marinha – É pra ser, né? Agora que ele articula conhecimento é essencial, né? Que ele vai mediar o ensino e a aprendizagem...

Sereia do Mar – Também.

Alga Marinha – Que ele tem uma ação dialógica? Ou dialogada?

Sereia do Mar – Não é...

Alga Marinha – Mas ele não faz isso sozinho, por isso eu acho que é essencial.

Sereia do Mar – Então pronto você deixa esse conceito.

Alga Marinha – Ele não faz isso sozinho, olha, a ação dele, ele vai agir, ele está lá com o aluno, com todo corpo discente e docente da escola, ele vai ter que também olhar pra dentro de si, né? Então existe um entrelaçamento de ações pra que ele possa exercer a sua profissão, então eu acho que não dá pra tirar a ação dialógica daí.

Sereia do Mar – Então você deixa a ação dialógica, a gente está discutindo e você concorda...

Alga Marinha – É um profissional ou é o profissional?

Estrela do Mar – Eu botei é um, mas eu estou achando que é o.

Sereia do Mar – Então você está vendo o seu?

Estrela do Mar – Estou. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Sereia do Mar questionou se as partícipes já tinham finalizado a (re)elaboração do conceito para que pudesse fazer a leitura do seu. Vejamos como elas se posicionaram:

Sereia do Mar – Eu posso ler. Vocês terminaram?

Estrela do Mar – Eu estou quase. Eu estou refazendo porque a discussão nossa aqui proporcionou mais essa reflexão.

Alga Marinha – É, eu tive que refazer o meu, né? Depois de...

Sereia do Mar – Mas você teve porque você...

Alga Marinha – Não, porque eu percebi realmente essa questão do que é essencial e do que não é no conceito, né?

Sereia do Mar – Certo.

Alga Marinha – Então, de repente, a gente percebe, por exemplo, apesar de a palavra ética ser uma palavra forte, importante a gente perceber que isso não deve ser só dessa profissão, né? Ele tem que estar em todas as outras, então eu diria, assim, que implicitamente ela está posta quando eu digo que ele é um profissional. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Em comum acordo, Sereia do Mar fez a leitura do seu conceito (re)elaborado, conforme os enunciados abaixo:

Sereia do Mar – Certo. Eu vou esperar vocês concluírem pra eu fazer a... posso fazer a leitura do meu?

Alga Marinha – Então faz que a gente passa a limpo depois.

Sereia do Mar – Eu coloquei assim porque o meu primeiro conceito eu tentei colocar tudo nesse segundo, de que forma? Essa (re)elaboração individual, segunda, eu acho que com os estudos, eu vejo também o professor, eu conceituo professor que ele é um profissional intelectual, crítico, reflexivo detentor de conhecimentos gerais e específicos, e quando eu digo conhecimentos, habilidade, valores e saberes que eu coloquei no primeiro já está incluído aqui, mediador do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar, a escola não é um contexto escolar? Por isso é que eu coloquei então no meu conceito é um profissional, é geral. Ele é um profissional geral, intelectual já é particular, já particulariza pra mim, e o que é que singulariza aqui no meu conceito? O processo de ensino-aprendizagem, o contexto da educação escolar também singulariza. [Conceito (re)elaborado]. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Após a leitura do conceito de Sereia do Mar, Alga Marinha teceu comentário sobre os atributos sistematizados em seu conceito, gerando discussões com as outras partícipes, conforme podemos perceber nos enunciados que seguem:

Alga Marinha – Também quando eu coloquei no meu ambiente escolar é porque eu não encontrei uma palavra... o contexto formativo parece ser uma palavra que se adéqua melhor, porque assim, professor não está só na escola, ele está na universidade, ele está...
Estrela do Mar – Mas é escola.
Sereia do Mar – É escola.
Estrela do Mar – O conceito de escola como um lugar que se aprende, então é uma universidade é uma escola, a escola é uma escola, o jardim da infância é uma escola, tudo é uma escola.
Alga Marinha – Então pronto, eu deixo esse conceito mesmo.
Sereia do Mar – Tudo bem. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Conforme o exposto, depois das discussões realizadas, as partícipes Alga Marinha e Estrela do Mar finalmente chegaram a um acordo e realizaram a leitura na versão final de (re)elaboração do conceito de professor. A seguir, estão os enunciados que evidenciam o desfecho do processo de elaboração conceitual:

Estrela do Mar – Olhe a minha... você terminou?
Alga Marinha – Terminei. É um profissional intelectual, reflexivo, pesquisador, construtor de conhecimentos gerais e específicos, mediador do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar através de ação dialógica. [Conceito (re)elaborado].
Estrela do Mar – A minha reescrita, é um profissional de ensino, reflexivo, construtor de conhecimento através da ação dial... não, é um profissional do ensino, reflexivo, construtor de conhecimento que através da ação dialógica articula o processo de aprendizagem, pronto. [Conceito (re)elaborado].
Sereia do Mar – Você fecha?
Estrela do Mar – Fecho. Curto, objetivo, que o profissional é o geral, de ensino eu já vou particularizando, né? Aí agora eu coloco a singularidade que ele é reflexivo, ele é quem constrói o conhecimento, ele utiliza através das suas estratégias, tem uma ação dialógica que esse processo de ensino-aprendizagem se desenvolva, não tem mais nada que isso não.
Água Viva – O meu continua do mesmo jeito.
Sereia do Mar – Correto.
Estrela do Mar – O seu está ótimo, bem objetivo.
Alga Marinha – Vou passar a limpo porque está muito riscado. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Assim sendo, podemos afirmar que durante o processo de (re)elaboração desse conceito houve predominância da colaboração crítica, já que o exercício que realizamos nas situações de estudo não ocorreu isoladamente, mas conjuntamente, oportunizando-nos a partilha de experiências e de aprendizagens que contribuíram para superar e/ou alargar o conhecimento.

Em seguida, passaremos a discutir analiticamente em termos lógicos, histórico e psicológico cada conceito emitido por nós. Para chegarmos à (re)elaboração dos significados

de professor, interagimos com a literatura acerca do estudo de textos, realizamos comparações com os conceitos emitidos antes de se iniciar esse processo. Através da mediação do estudo intencional e sistematizado, ampliamos e/ou transformamos os significados anteriormente elaborados.

A fim de explicitar o estágio de elaboração conceitual, referendamo-nos nos princípios e categorias de análise de Ferreira (2007), já mencionadas. Para análise lógica de cada conceito, tomamos como referência o significado de professor considerado por Sereia do Mar, segundo o qual: “é um profissional intelectual, crítico, reflexivo detentor de conhecimentos gerais e específicos, que medeia o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar”.

Isso significa dizer que, de acordo com os estágios, modalidades e abrangências definidas em termos lógicos para análise de conceitos, o significado que ela atribuiu ao professor é um conceito, posto que incluiu todos os atributos essenciais e necessários com seus nexos relacionais que constituem a categoria de professores na sua essência universal.

Desse modo, o seu conceito contém o movimento da lei da dialética entre o geral, o particular e o singular. Quando mencionou que o professor é um “profissional intelectual”, esse atributo expressa o geral. O singular, inerente também a outras categorias de profissionais com propriedades e traços comuns, refere-se aos atributos (crítico, reflexivo, detentor de conhecimentos gerais e específicos), e, por último, o particular está implícito no atributo (que medeia o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar), complementando o geral na sua essência.

Com base na evolução histórica do conceito de professor, observamos que Sereia do Mar no início da (re)elaboração desse significado menciona o atributo “profissional intelectual” já referendado nas discussões da antiguidade sobre o professor. A diferença está precisamente no significado desse atributo na atualidade. Enquanto que na antiguidade o professor intelectual não necessitava de formação específica para exercer o trabalho, nem de realizar pesquisa, pois a vocação, o amor e a dedicação já o tornavam um profissional da educação, no segundo caso, a formação específica e a pesquisa são requisitos imprescindíveis para qualquer profissional professor, isto é, “[...] engajar-se e investir a si mesmo no que é como pessoa nesse trabalho”. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 268).

O seu significado traz similaridade com as concepções de professor efetivadas pelos autores da atualidade, a exemplo de Lima (2008), quando se refere à necessidade de o professor refletir sobre o seu saber, seu fazer e seu saber-fazer, além de conhecimentos para exercer sua função no espaço coletivo em que atua. Assim, Sereia do Mar elenca dois dos

atributos essenciais mencionados pelo autor (reflexivo e detentor de conhecimentos) na mediação do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Outra característica que se coaduna com as ideias de Silva (2005) está relacionada ao professor como “um profissional intelectual”. A autora quando atribui esse atributo ao professor está se referindo à capacidade desse profissional de refletir sobre o seu trabalho para romper com a alienação que o faz exercer a sua função como mero executor de tarefas.

Dessa forma, as concepções de professor presentes nas discussões dos profissionais da atualidade trazem semelhanças com o conceito apresentado por Sereia do Mar na proposição de que é necessário consolidar a ideia de professor enquanto profissional reflexivo, condição desencadeada a partir de sua prática, como principal mudança que orienta a melhoria da qualificação profissional. Sob esse aspecto, o professor deve ser visto como alguém que investiga, reflete e produz conhecimento.

Em relação ao conceito expresso por Água Viva, podemos observar na (re)elaboração de seu conceito que ela evoluiu significativamente em termos psicológicos em relação à elaboração do conceito prévio ao considerar o professor “um profissional intelectual reflexivo, pesquisador, articulador do processo de aprendizagem e mediador na construção do conhecimento”.

O seu conceito inclui o atributo elencado por Sereia do Mar como geral (profissional intelectual) na categoria das leis da dialética e ainda o atributo singular expresso no termo (reflexivo). Esses atributos por si só não são suficientes para dizer que o significado que confere a professor seja um conceito, pois faltam alguns dos atributos que compõem no conjunto a sua formação.

Em termos lógicos, seu conceito é considerado caracterização por enumerar algumas das propriedades que têm similaridades com o conceito-chave eleito para análise conceitual de professor quando ela menciona os atributos (articulador do processo ensino-aprendizagem e mediador na construção do conhecimento).

A abstração desses atributos no seu volume apresenta um grau de generalidade restrito às singularidades e aos elementos perceptivos que devem ser considerados para o estágio conceitual. Quanto à evolução histórica do conceito, alguns dos atributos elencados pela partícipe contemplam as mesmas ideias requeridas para o professor no final do século XX e início do XXI, conforme se evidencia nos dizeres de autores sobre o professor visto como “profissional intelectual”, ideia defendida por Giroux e incorporada nas proposições de Silva (2005) e das partícipes Alga Marinha e Sereia do Mar.

Outra similaridade refere-se ao que diz Altet (2001) sobre o professor. Para esse autor, o professor é um profissional que reflete em ação porque é capaz de gerir as condições de aprendizagem em situação interativa de sala de aula. Água Viva significa também o professor como profissional reflexivo, articulador e mediador o processo de aprendizagem.

Imbernón (2000) defende a ideia de que o papel do professor em qualquer atividade educativa na atualidade deve ser o de gestor e mediador da aprendizagem. Nessa mesma direção, o seu conceito contém elementos da concepção de professor como “pesquisador”, defendida por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 28), pois o professor-pesquisador “[...] participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo de aprendizagem”.

Segundo Nóvoa (1995) e Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005), hoje é enfatizada a ideia de professor-pesquisador de sua prática, do professor reflexivo. Esses atributos estão contidos também no significado da partícipe.

Assim, mesmo não tendo atingido o estágio conceitual, Água Viva após a (re)elaboração de seu conceito demonstrou através do significado sobre o que é ser professor estar consciente acerca de alguns dos atributos essenciais que deve conter nesse conceito e, principalmente, das exigências requeridas para esse profissional na atualidade. Esses fatores, no seu conjunto, modificaram no seu pensamento a ideia prévia de que o professor “é o ser que se apropria e transmite conhecimentos, interagindo e instruindo na formação de cidadãos desde a mais tenra ideia”.

O enunciado de Alga Marinha revela que o estágio de (re)elaboração alcançado após os estudos evoluiu em relação ao conceito prévio anteriormente elaborado. Isso nos permite afirmar que incluiu todos os atributos essenciais apenas com a mudança e/ou inversão de alguns termos que analiticamente têm o mesmo significado dos atributos elencados no enunciado de Sereia do Mar, referência de análise desse conceito. Vejamos seu enunciado:

Alga Marinha – Professor é um profissional intelectual, reflexivo, pesquisador, construtor de conhecimentos gerais e específicos, mediador do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar através de ação dialógica. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Como podemos observar, Alga Marinha acrescentou no seu enunciado outros atributos para significar o professor, quais sejam: pesquisador, mediador, ação dialógica. Esses atributos elencados não alteram a lógica do significado de professor. São atributos presentes nas discussões atuais de concepções relativas a esse profissional. Desse modo, o significado

atribuído por ela a professor inclui os atributos necessários e essenciais em termos conceituais, pois os sintetiza em toda a generalidade que deve conter um conceito.

Da mesma forma que Sereia do Mar e Água Viva, Alga Marinha incluiu no enunciado do conceito de professor o atributo geral (profissional intelectual), essencial ao processo de análise conceitual, conforme as leis da dialética. O singular foi discriminado nos atributos (reflexivo, pesquisador, construtor de conhecimentos gerais e específicos) e o particular (mediador do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar através da ação dialógica). Esses atributos presentes no conceito de professor são suficientes para identificarmos que seu enunciado é um conceito, pois expressa os nexos e relações que constituem a essência para significar a categoria de professores.

Nesse estágio conceitual, identificamos no seu conceito, ao mesmo tempo, a singularidade, a particularidade e a universalidade, isto é, conteúdo e volume. Isso revela que por meio das interações que foram estabelecidas durante o processo de estudo foi possível reconstruir o significado para professor com grau mais abrangente de generalidade.

Assim, podemos afirmar que em termos psicológico a partícipe avançou significativamente em sua elaboração conceitual, estando consciente das características/atributos que deve conter um determinado fenômeno na sua essência científica, no caso deste estudo, a elaboração do conceito de professor.

No aspecto histórico do conceito, Alga Marinha reuniu os atributos (profissional intelectual, reflexivo, pesquisador, construtor de conhecimentos, mediador da aprendizagem) elencados por Sereia do Mar e Água Viva e presentes também nas concepções e discussões dos autores da atualidade, como já mencionado.

Desse modo, o seu conceito traz semelhança com o modelo de professor identificado por Altet (2001): o de professor profissional ou reflexivo, que caracteriza atualmente o processo de discussão em torno da profissionalização docente.

No seu enunciado, destacamos outra evidência em relação à semelhança de seu conceito com o pensamento de Therrien (2006), quando considera o professor como profissional do saber, tendo em vista que sua prática requer reflexividade, transformação e criticidade. No dizer de Alga Marinha, o professor significa um profissional reflexivo, construtor de conhecimentos, mediador do ensino e da aprendizagem, enquanto Estrela do Mar, ao se reportar ao conceito de professor em sua (re)elaboração, afirma:

<p>Estrela do Mar – Professor é um profissional de ensino, reflexivo, construtor de conhecimento que através da ação dialógica articula o processo de aprendizagem. (<i>Extrait</i> do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).</p>
--

Observarmos no seu enunciado a presença de alguns atributos que são similares com a (re)elaboração de Alga Marinha, apenas com inversão na posição de elaboração das frases.

Considerando as categorias para análise conceitual, Estrela do Mar ainda não foi capaz de elaborar um significado para professor no estágio conceitual, encontrando-se na mesma modalidade de elaboração do conceito prévio, ou seja, caracterização.

Nesse processo, embora ela se refira ao professor como um profissional de ensino, atributo que podemos considerar como geral e distintivo da categoria de professores, e elenque os singulares nos atributos (reflexivo, construtor de conhecimento, que através da ação dialógica articula o processo de aprendizagem), eles não têm os nexos e relações que devem conter um conceito na sua essencialidade científica, pois lhe falta particularizá-los. As abstrações que fez estão desprendidas dos elementos perceptivos, cujo volume de informações apresenta um grau de generalidade restrito às singularidades. Embora a partícipe tenha realizado várias tentativas durante o processo de (re)elaboração desse conceito, como demonstrado anteriormente, ainda não conseguiu organizar as ideias que sintetizassem em termos de conceito, conforme o significado atribuído por Sereia do Mar, elegido para análise.

Na análise histórica do conceito, Estrela do Mar foi a única que fez referência ao professor como profissional de ensino, mesmo assim na lógica conceitual consideramos como atributo geral da categoria de professores.

Quanto à similaridade, quando ela faz referência ao professor como um profissional de ensino, esse atributo está presente na concepção de professor desenvolvida na sociedade antiga, em que o domínio sobre o ensinar e sobre o conhecimento constituía o foco principal. (FERNANDES, 1998).

Já para Zayas citado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o professor significa um profissional que deve caracterizar-se por possuir na sua base formativa conhecimento sólido sobre sua área de atuação. Ao observarmos a significação de Estrela do Mar sobre professor, percebemos que sua ideia traz indícios do significado dos autores, pois o professor para ser profissional de ensino deve ter conhecimento especializado, refletir, construir conhecimento e articular o processo de aprendizagem através da ação dialógica.

O significado que atribuiu a professor como “profissional” traz semelhança como o evidenciado por Imbernón (2006), apenas nesse atributo, pois as ideias desse autor em relação aos outros atributos se diferenciam das da partícipe, como consta na arqueologia do conceito anteriormente abordado no capítulo três desta tese.

Outra semelhança também pode ser encontrada no modelo de professor magíster referendado por Altet (2001), no que diz respeito às competências para ensinar, em que o


saber e o conhecimento transformam a aprendizagem no saber instituído. Conforme o exposto, as evidências com o enunciado de Estrela do Mar estão nos atributos (profissional de ensino, construtor de conhecimento, processo de aprendizagem).


Cabe ressaltar que apenas Estrela do Mar não encara o professor como um profissional intelectual, as demais partícipes comunga com as ideias de Giroux (1997) de que essa é a condição para que os professores possam repensar suas tradições e se assumir como um profissional estudioso ativo e reflexivo.

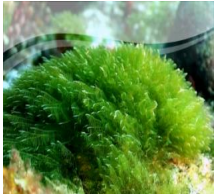

Sereia do Mar, Água Viva e Alga Marinha corroboram ainda o enunciado de Ghedin (2002), quando faz referência à figura do professor intelectual crítico como um profissional capaz de desvelar o oculto e mostrar os processos que podem impedir o desenvolvimento de experiência de duvidoso valor educativo nas práticas de ensino.

No Quadro síntese, apresentamos a classificação de nossos conceitos (re)elaborados de professor e de docência no que se refere à sua dimensão lógica e histórica:

QUADRO 18 – Conceitos (re)elaborados e estágios conceituais de professor e docência

Pseudônimo	Conceitos (re)elaborados	Estágios
Estrela do Mar 	Professor – É um profissional de ensino, reflexivo, construtor de conhecimento, que através da ação dialógica articula o processo de aprendizagem.	Caracterização – Mesma modalidade dos conceitos prévios: o atributo profissional de ensino (geral), distintivo da categoria de professores, e os singulares nos atributos (reflexivo, construtor de conhecimento), não têm os nexos e as relações do conceito, pois falta particularizá-los. – Abstrações desprendidas dos elementos perceptivos, cujo volume de informações apresenta restrições particulares. – Concepção de professor da antiguidade. (FERNANDES, 1998; ALTET, 2001).

	<p>Docência – É uma atividade especializada do professor que tem como objetivo sistematizar o conhecimento científico, construir saberes e valores, incentivar a pesquisa através de uma ação contínua, dentro de um processo de mediação e reflexão crítica para melhoria do ensino aprendizagem no contexto escolar.</p>	<p>Conceituação</p> <ul style="list-style-type: none"> – É conceituação pelo grau de abrang/gener/cont/nexos e relações com o g/p/s. – Faz abstração do atributo atividade (geral), particulariza (especializada), singulariza (pesquisa, reflexão). – Contém volume de informações e atributos do conceito. – Concepção de docência como atividade na atualidade (PASQUAY; WAGNER, 2001; VEIGA, 2006) e do conceito referência.
<p>Água Viva</p> 	<p>Professor – É um profissional intelectual, reflexivo, pesquisador, articulador do processo de aprendizagem e mediador na construção do conhecimento.</p>	<p>Caracterização</p> <ul style="list-style-type: none"> – Inclui os atributos profissional intelectual (geral) e reflexivo (singular), os quais por si só não são suficientes para dizer que o significado que atribui a professor seja um conceito, pois faltam alguns dos atributos que compõem no conjunto a sua formação. – A abstração desses atributos no seu volume apresenta um grau de generalidade restrito às singularidades e dos elementos perceptivos que devem ser considerados para o estágio conceitual. – Concepção atual de professor. (SILVA, 2005; ALTET, 2001).
	<p>Docência – É uma atividade especializada, vivenciada no contexto escolar mediando o processo ensino-aprendizagem por meio da pesquisa e da reflexão crítica dos conteúdos nas suas diversas esferas, que utiliza o planejamento e o conhecimento científico como ferramentas.</p>	<p>Conceituação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Acrescentou à sua (re)elaboração o atributo geral (atividade), o particular (pesquisa, reflexão crítica) e o singular (contexto escolar). – Reflete a essência, o seu conteúdo, volume, a sua generalidade. Assim, contém as propriedades, os nexos e relações, com seus indícios substanciais de um conceito. – Concepção de docência como atividade na atualidade (VEIGA, 2008; IBIAPINA, 2007) e do conceito referência.
	<p>Professor – É um profissional intelectual, reflexivo, pesquisador, construtor de conhecimentos gerais e específicos, mediador do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar através de ação dialógica.</p>	<p>Conceituação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Inclui todos atributos do conceito-chave, necessários e essenciais, apenas com a inversão de alguns termos. Sintetiza em toda a sua generalidade que deve conter um conceito. – O geral (profissional intelectual), o

<p>Alga Marinha</p> 	<p>Docência – É uma atividade profissional, especializada no processo de ensino e aprendizagem dentro de um contexto formativo que necessita de planejamento, reflexão, ação, pesquisa, conhecimento científico e uma prática pedagógica embasada na sistematização do saber e do conhecimento científico, de forma crítica, colaborativa, responsável pela mediação do processo do trabalho escolar.</p>	<p>singular nos atributos (reflexivo, pesquisador, construtor de conhecimentos gerais e específicos) e o particular (mediador do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expressa os nexos e relações que constituem a essência do conceito. Identificamos conteúdo e volume. – Concepção atual de professor. (THERRIEN, 2006; ALTET, 2001). <p>Caracterização</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apresenta um volume enorme de informações com repetições de termos (conh/cient), não havendo conexão lógica entre os significados das palavras, da sua expressão, que totalize os atributos para conceituar docência na sua essencialidade científica. – O volume e o conteúdo de seu conceito apresentam um grau de generalidade restrito à singularidade. – Concepção de docência como atividade na atualidade. (IBIAPINA, 2007; PÉREZ GÓMEZ, 2001).
<p>Sereia do Mar</p> 	<p>Professor – É um profissional intelectual, crítico, reflexivo, detentor de conhecimentos gerais e específicos e mediador do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar.</p> <p>Docência – É uma atividade especializada exercida pelo professor resultante de planejamento, pesquisa, reflexão crítica, com o objetivo de mediar</p>	<p>Conceituação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Inclui todos os atributos essenciais e necessários com seus nexos relacionais que constituem a categoria de professores na sua essência universal. – Contém a lei da dialética entre o geral, particular e o singular: o geral (profissional intelectual), o singular (crítico, reflexivo, detentor de conhecimentos gerais e específicos) e o particular está implícito nos atributos (que medeia o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar), complementando o geral na sua essência. – Com base na evolução histórica, o atributo “profissional intelectual”, presente nas discussões da antiguidade e atualidade, traz similaridade com as concepções do professor da atualidade. (SILVA, 2005; LIMA, 2008). <p>Conceituação</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apresenta atributos considerados essenciais e necessários ao conceito. O grau de abstração atingido é significativo pelos nexos e relações

	o processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar.	que se estabelecem. – É um conceito, pela interconexão que estabelece no seu conteúdo, extensão sem hierarquização, linearidade e fragmentação, bem como as relações entre o geral, o particular e o singular inerentes ao conhecimento conceitual. – Concepção de docência como atividade na atualidade. (VEIGA, 2008; TARDIF; LESSARD, 2008, IBIAPINA, 2007).
--	--	---

Fonte: Análise dos significados (re)elaborados realizada em fevereiro de 2010.

O processo de (re)elaboração dos conceitos (professor e docência) partiu dos significados já internalizados por nós. Os estudos dos textos, as discussões que realizamos, permitiram-nos que fizéssemos comparações, retomássemos seus significados a partir de exemplificações de situações práticas em que esses conceitos pudessem ser aplicados. As contradições, consensos, dissensos ocorridos durante o processo oportunizaram-nos superar/e/ou eliminar contradições entre os conceitos (re)elaborados, acrescentando novos atributos aos já internalizados.

O quadro síntese evidenciou estágios diferenciados para o conceito de professor. Enquanto na elaboração do conceito prévio nossas significações permaneceram no estágio de caracterização, na (re)elaboração evoluíram além da caracterização para o estágio de conceituação.

Observamos nessa análise que Água Viva e Estrela do Mar, mesmo após os estudos e discussões de textos que tratavam sobre concepções de professores, ainda não foram capazes de elaborar significado para professor no estágio conceitual. Suas significações, apesar de terem acrescentado elementos novos no conceito, continuaram no estágio de caracterização.

No entanto, Sereia do Mar e Alga Marinha emitiram um conceito para professor conforme a categoria lógica para análise conceitual, em termos do significado de um conceito.

No que se refere à (re)elaboração dos conceitos prévios de docência, as partícipes avançaram – umas mais que outras – nos seus enunciados. Isso se evidencia quando todas incluíram o atributo “atividade”, que expressa a relação dialética com o geral. O exemplo mais significativo é o de Estrela do Mar, Sereia do Mar e Água Viva, que elaboraram o significado de docência contemplando os atributos essenciais, necessários e distintivos, peculiares ao estágio da conceituação.

Se considerarmos os atributos utilizados nessas (re)elaborações, observamos que cada uma de nós significou a docência como “atividade, atribuindo-lhe uma especificidade” (especializada de ensino, do professor e profissional). Algumas propriedades foram comuns (reflexão crítica, pesquisa, mediação, processo ensino-aprendizagem, trabalho escolar, contexto formativo/educativo/escolar, planejamento).

De maneira geral, houve mudanças nas significações conceituais acerca de docência, algumas partícipes permaneceram no mesmo estágio, outras avançaram. Observamos certas regularidades, rupturas e semelhanças nos significados, mas seu resultado é fruto da aprendizagem, da experiência e das interações sociais e subjetividades individuais de cada uma de nós.

Esses resultados demonstram que todas as partícipes evoluíram na (re)elaboração dos significados atribuídos aos conceitos. Apesar de nem todas terem alcançado o estágio conceitual, o estudo sistematizado com essa finalidade expandiu a compreensão que temos hoje sobre o significado dos conceitos, fato comprovado pelos atributos elencados por nós, após os estudos realizados.

O estudo sobre o tema docência e o processo de elaboração desse conceito, de modo geral, suscitaram em nós reflexões do tipo: a sistematização de conteúdo na escola deve primar pela aplicação dessa metodologia de trabalho para melhoria do processo ensino-aprendizagem; como forma de garantir a aprendizagem dos alunos, devemos ter por base os conhecimentos prévios, leitura, discussão, escrita e reescrita de maneira sistematizada; planejar e aplicar os conteúdos seguindo essa metodologia oportunizaria ao professor aprender mais; e os alunos internalizar mais facilmente os conteúdos; a formação do professor deveria ser com base na formação de conceitos. Isso ficou explícito nas vozes das partícipes, conforme podemos ver:

Alga Marinha – Eu tava pensando na profissão professor, por exemplo, quando cada conteúdo estudado com o aluno, a gente sistematizasse dessa maneira, seus conhecimentos prévios, uma leitura, a (re)elaboração do coletivo, a discussão, a escrita e reescrita, a garantia de aprendizado.

Água Viva – [...] cada vez que fôssemos planejar um conteúdo novo, a gente tivesse essa oportunidade de estar sistematizando dessa forma, isso aqui no ciclo de estudos, dentro de nossas escolas, junto com os nossos colegas, eu acho que a gente adquiriria mais conhecimento, de forma que o aluno pudesse internalizar mais facilmente os conteúdos, e para mim foi muito proveitoso.

Estrela do Mar – Exatamente. E eu vejo, assim, que a formação do professor deveria ser dentro da formação dos conceitos, porque assim ele iria exercer de fato a sua docência, porque o professor até hoje ele faz o trabalho dele baseado no outro professor que ele gostou, que ele viu, ele pega aquela imagem e ele acaba transferindo pra vida. A sua ação pedagógica é baseada no conhecimento do outro, e ele aprendendo através dos conceitos, com certeza ele iria aprender também, perceber que essa aprendizagem, ela iria acontecer e permanecer com os alunos.

Água Viva – E com mais profundidade.

Sereia do Mar – É, eu acho que a escola ainda tem muito o que avançar em relação a garantia da qualidade de ensino para o aluno, melhores condições de trabalho para o professor e melhores condições de formação. Nosso estudo, acho que foi muito proveitoso, conseguimos definir, conceituar. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Outra evidência que justifica o fato de não termos atingido o almejado diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que vivenciamos – comprovado nas nossas Autobiografias de Formação profissional –, o qual não propiciou condições para que esse o processo de formação de conceitos se efetivasse a contento. A formação de conceito na sua essencialidade científica exige processo de ensino-aprendizagem estruturado para esse fim.

Sob essas bases, percebemos sua importância, quando se pensa em prática profissional em que o docente privilegie a reflexão crítica para entender uma sociedade em permanente mudança, sem escamotear, sem deixar de lado ou secundarizar o já conhecido, como também o conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade.

Em síntese, ressaltamos a importância do saber para a modificação da prática, sendo o professor responsável por transformar os conteúdos escolares em reais, dinâmicos, concretos e atualizados. Assim, dos docentes exigem-se grau elevado de consciência e potencial criativo para compreender, organizar, o ensino de forma interativa, segundo condições históricas da sociedade atual.

Os enunciados abaixo revelam a nossa preocupação em operacionalizar o conhecimento na sociedade global, multifacetada e plural, que exige pensar na prática profissional, capacitando-nos para o trato desses saberes sistematizados, agregando-os à dinâmica da própria sociedade. Vejamos o que discutimos a respeito:

Água Viva – Então nós estamos aí com uma gama de diversidade cultural e pluralidade tecnológica dentro das nossas escolas.
Sereia do Mar – Dentro da comunidade que também é altamente diversificada.
Água Viva – Exatamente.
Alga Marinha – A proposta planetária.
Sereia do Mar – Justamente. O professor, ele tem muitas tarefas a cumprir.
Estrela do Mar – E a gente está num momento de repensar tudo isso de novo porque a própria dinâmica da sociedade vai dando essas transformações, né? (*Extrait* do primeiro ciclo de estudo sobre docência realizado em 16 de abril de 2009).

Reconhecemos que, apesar do contexto colaborativo ter sido criado, o aprender a colaborar não é tarefa fácil de ser exercida por alguns profissionais que desempenham uma ação educativa, mas apropriamo-nos dessa função com entendimento de que o exercício colaborativo amplia a possibilidade de aprendizagem e requer negociação, compreensão entre os membros para que o processo de estudo e reflexão crítica seja desencadeado.

No entanto, podemos afirmar que o processo instaurou-se a partir das estratégias implicadas na abordagem colaborativa, tais como a divisão das tarefas (cada partícipe era responsável pela síntese de um dos textos), havia esforço mútuo no sentido de estabelecer horários que fossem convenientes para todo o grupo, compromisso com os acordos firmados, apenas uma das partícipes não compareceu a um dos encontros.

Consideramos que houve o engajamento das partícipes na defesa de ideias, no questionamento e na compreensão do processo colaborativo vivenciado.

Sereia do Mar – Eu acho que esse estudo sobre, acerca de docência e professor está sendo um estudo ímpar, acho que o grupo ele está muito unido, né? Ele está...

Alga Marinha – É verdade.

Estrela do Mar – Está muito colaborativo.

Sereia do Mar – Está muito colaborativo. Eu acho que os atributos essenciais e necessários do estudo desses textos sobre o professor vão dar pra gente elaborar o nosso conceito e nosso estudo ele vai se destacar, ne, acerca...

Estrela do Mar – O nosso estudo é um estudo ímpar, acho que, assim, os profissionais de uma forma geral deveriam ter seus grupos de discussão pra que pudessem, assim, não se perder dentro do emaranhado de coisas que é o processo educacional dentro de uma escola. Então, às vezes, as direções da escola chegam com um monte de coisas, é isso, você tem que fazer isso, você tem que fazer, e de repente você olha e isso não é papel do professor. Ser professor não é bem isso que se quer que seja, é porque o pai disse isso, porque o pai disse aquilo, porque o pai disse isso, as escolas tentam... nesse mundo globalizado, as escolas colocam a função das famílias para o professor.

Sereia do Mar – Então é muito importante isso que você está colocando, né? Eu acho que esse trabalho colaborativo da elaboração do conceito de professor, porque a gente, a literatura ela é vasta e complexa acerca dessa temática de formação de professores, de fazer a historiografia da história da carreira do professor, mas assim o que é realmente o professor. Como é que ele é colocado dentro dos diversos processos históricos, né? Ele é concebido de uma forma, ele é visto de outra, ele tem... recebe, como é que eu digo, vários cognomes, várias tipologias acerca, mas assim na verdade é como se fosse uma exigência pra esse profissional professor, dentro de cada período, dentro de cada época, dentro de cada momento histórico. (*Extrait* do terceiro ciclo de estudo sobre professor realizado em 21 de maio de 2009).

Como vimos, nas interações apresentadas, o contexto colaborativo instaurado possibilitou o “[...] aumento das potências individuais [...]”, vinculando a apropriação de aspectos teóricos aos problemas cotidianos vividos pelos professores. (FERREIRA; IBIAPINA, 2011).

Considerando que nossa perspectiva é direcionada para a reflexão crítica, entendemos que no processo predominou a criticidade, uma vez que buscamos contextualizar nossas discussões, procurando as interfaces com a forma de organização da sociedade na tentativa de vislumbrar as possibilidades de mudança. Nessa perspectiva, vale expressar o que afirma Liberali (2008, p. 38):

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. [...] Portanto, ao refletirem criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Refletindo sobre os fatos e os acontecimentos que nos envolveram na atividade de ser professora (nossas lembranças de ser aluna, as formas de avaliações que vivenciamos, os saberes escolares, a formação, o ser professor e o ser docente, a docência), percebemos que eles provocam em nós “[...] a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas”. (FREIRE, 1996, p. 63). Essa afirmativa encontra respaldo na questão suscitada por Água Viva sobre o que está faltando no sistema de ensino atual para que aluno, pais e professores melhorem a educação.

Água Viva – E eu vou fazer uma pergunta sem nenhum medo aqui. Da nossa época de estudo, se a gente trazer à memória os amigos e colegas que trabalharam com a gente, que estudaram com a gente nesse período e se for pensar em encontrar com eles hoje e alguns que a gente já encontra, a gente vê que, não posso falar em cem por cento, mas uma boa parte, um bom número, estudou, se formaram, estão alçando voos, entendeu? Então é essa a questão que eu levanto: será que nós não estamos faltando alguma coisa nesse sistema de ensino atual? Que faça com que o aluno, o pai e o professor, porque eu não considero... eu acho que docente é algo maior, ele se comprometa realmente com essa questão e o que será que está faltando? Acho que cabe a nós descobrirmos, né? Vamos tentar.

Sereia do Mar – Com certeza. A gente está aqui nessa batalha, iniciando não porque esse processo ele já existe há muito tempo, nós é que não ainda não tínhamos dado conta e agora que a gente está nessa função, né, desse nosso trabalho, a gente percebe a importância do estudo, da elaboração dos conceitos. A escola, ela existe há muito tempo, mas ela não trabalha nessa abordagem. Ela trabalha mais na definição do que na elaboração do conceito. Não existe nem sequer a distinção entre o que a Saló tava até explicando, o concreto e o abstrato, a gente pensa que o concreto é isso aqui que eu estou pegando, é a caneta. O abstrato é tudo o que a gente não percebe, que a gente não vê, né? Que não é isso. Mas é por aí, então é muito importante isso que nós estamos fazendo agora, tentando elaborar o conceito de docência e professor para a partir daí a gente aprofundar mais esse estudo e tentar melhorar, o processo de ensino-aprendizagem nas nossas escolas. (*Extrait* do terceiro ciclo de docência sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Por os conceitos serem essenciais para a comunicação entre as pessoas, devemos levar em conta que não se formam isoladamente, mas na inter-relação com os dados da realidade dos fatos e processos históricos, sociais, políticos e culturais. A realidade mediata e imediata é complexa, múltipla, incerta, está em permanente movimento.

Assim, a interpretação é humana, por isso, ao analisarmos dado fenômeno, a maneira como o descrevemos e expomos o que consideramos ser relevante implica sempre a nossa subjetividade, nosso sistema de interpretação, passível de erro, incerto e sujeito a questionamentos e reconstruções.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da reflexão crítica, sistemática em colaboração, bem como a metodologia da elaboração conceitual como processos mediadores, imprescindíveis à formação e desenvolvimento de conceitos.

O estudo que apresentamos é apenas o começo de um longo processo de (re)elaboração conceitual que permitiu evidenciar um trabalho sistematizado com essa finalidade e também emitir enunciados conceituais em estágios mais avançados de abstração e generalização.

A seguir, passaremos à descrição analítica da prática docente das partícipes.

8 AS PARTÍCIPES E SUA PRÁTICA DOCENTE

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. (FREIRE, 1996, p. 102).

Falar de prática docente nos remete necessariamente, na medida do possível, a aprofundar alguns aspectos que nos parecem essenciais considerar: a docência como atividade especializada exercida pelo professor, requerendo deste conhecimento geral e específico.

A prática docente nos últimos anos tem sido foco de estudos e pesquisas educacionais em seus múltiplos aspectos, pois nela reside o objetivo principal do processo ensino-aprendizagem. Entre as produções teóricas atuais, ressaltamos as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores internacionais e nacionais que muito têm se preocupado com essa temática, dentre eles: Tardif (2002), García (1997), Azzi (2005), Sacristán (1999), Pérez Gómez (1997) e outros.

Tardif (2002) evidencia em seu estudo uma epistemologia da prática profissional, em que os saberes são desvelados e mobilizados pelos professores na sua prática docente. O desvelamento desses saberes na prática educativa passa pela natureza, compreensão, integralização da prática e formas de representações em situações de ações pelos docentes. Tal pesquisa visa desvelar como esses saberes são incorporados, utilizados e transformados por esses profissionais diante dos contextos em que atuam.

O autor aborda três concepções de prática educativa existentes na nossa tradição cultural e educacional, as quais se originam de representações presentes nas relações entre os saberes e as ações dos educadores.

A primeira concepção associa a prática educativa a uma arte. Essa concepção remonta da Grécia antiga, permanecendo em vigor ainda hoje, apesar das transformações substanciais da educação ao longo do processo histórico. Sua expansão se estendeu a Roma, sendo retomada posteriormente pelo cristianismo, que a transmitiu para os educadores nos tempos modernos, “[...] imprimindo-lhe transformações importantes, principalmente no que diz respeito à concepção da criança e do ser humano em geral”. (TARDIF, 2002, p. 155). O autor ressalta que nos séculos XIX e XX essa concepção tendeu a desaparecer, sendo retomada “[...] graças, sobretudo, aos trabalhos do teórico americano Schön (1983) sobre a atividade profissional e a ‘reflexão-na-ação’”. (TARDIF, 2002, p. 155).

Essa concepção associa a prática do professor à arte do artesão, cuja atividade que realiza tem características inerentes à ação do próprio sujeito possuidor de ideias representativas para atingir o objetivo – um sujeito que excede na arte de juntar materiais disponíveis para estruturar o seu trabalho. Sua ação se baseia na tradição, em receitas que comprovem a sua arte e também em sua habilidade pessoal. Age guiando-se por sua experiência e pelos bons hábitos adquiridos nas maneiras de fazer e proceder, comprovados pelos sucessos consecutivos. (TARDIF, 2002). Na prática, o professor artesão reflete sobre o seu trabalho apenas de forma parcial, pois na maioria das vezes as decisões que são tomadas no seu fazer pedagógico não são refletidas: fundam-se em representações parciais de situações cotidianas para encontrar resposta para sua arte.

O princípio da ação educativa presente nessa concepção não exige necessariamente uma análise rigorosa e científica. Cabe ao educador realizar sua prática educativa guiando-se por certas finalidades numa mistura de talentos pessoais, de intuição, de experiência, habilidades, bom senso comprovado pelo seu uso. O autor ressalta que a arte de educar possui um triplo fundamento que se baseia: em si mesma, na pessoa do educador e na pessoa do educando. Esses três fundamentos respaldam a prática educativa.

A segunda concepção, que diz respeito à prática educativa enquanto técnica guiada por valores, surge com os tempos modernos no descortinar do século XVII. Sua ascensão ocorre no fim do século XIX, perdurando até a primeira metade do século XX. É uma concepção que se situa na esfera da objetividade e da subjetividade. O autor ressalta que as teorias modernas sobre a prática na educação são determinadas por essa corrente. Entretanto, a prática educacional mobiliza duas formas de ação:

[...] por um lado, ela é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; por outro, é uma ação técnica e instrumental que busca se basear num conhecimento objetivo [...] e num controle axiologicamente neutro dos fenômenos educacionais. (TARDIF, 2002, p. 163).

Conforme o exposto, nessas duas formas de ação prática, a atividade do professor no que se refere ao saber deve ser guiada por valores e normas explícitas em função dos objetivos educacionais e de um saber técnico-científico condizente com o conhecimento para manter o controle dos fenômenos educacionais. Essa concepção se enquadra no modelo ideal de professor proposto pela Escola Nova.

A última concepção da prática educativa respalda-se na educação enquanto interação, encontrando-se permeada por várias teorias educacionais, tais como: o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade, dentre outras. Na literatura, alguns elementos que embasam essa concepção podem ser facilmente encontrados na antiguidade, precisamente com os sofistas e os socráticos.

A ação educativa inerente a essa concepção tem como base as interações linguísticas referentes à comunicação e à interação enquanto processo de formação em decorrência da importância que é atribuída ao discurso dialógico. Assim, a comunicação interativa com o outro é um processo de educação e de formação. Nos dias atuais, o conceito de interação “[...] se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros”. (TARDIF, 2002, p. 166). A dimensão interativa é orientada pelos sujeitos com propósitos e finalidades comuns em ações coordenadas para tal atividade.

Todavia, a concepção atual caracteriza o ensino interativo como ações mediadas entre professores e alunos, um trabalho que desencadeia “[...] *um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização*”. (TARDIF, 2002, p. 118, grifo do autor). Noutras palavras, o trabalho do professor em sua ação interativa constitui-se no núcleo de aprendizagens cognitivas e afetivas, inerentes à ação humana.

Essa perspectiva responde a uma nova orientação de docência, que procura superar práticas docentes baseadas na relação instrumental do tipo meio/fim como referem Tardif e Lessard, 2008, p. 248, grifo do autor):

[...] o trabalho docente não se reduz a uma relação instrumental do tipo “meio-fim”. Na verdade, o trabalho docente pode ser definido como uma atividade heterogênea, composta, na qual se encontram ações relacionadas a objetivos reais (obter ou modificar um comportamento, suscitar determinada reação de um aluno, realizar uma tarefa, etc.), ações relacionadas a normas (fazer respeitar a disciplina, privilegiar alguns valores, etc.), ações tradicionais (seguir os regulamentos da escola: fila, silêncio, etc.) e ações afetivas (motivações, reação emocional da professora, inúmeros laços afetivos com os alunos, etc.).

Essas diversas características definidoras da ação docente nos levam a entender que a tarefa docente é complexa. Caso o professor faça a escolha por uma ou outra, ele deve privilegiar as interações estabelecidas com os humanos.

Dessa maneira, são múltiplos os determinantes que configuram a prática docente, sendo o professor que medeia a prática, relacionando a sua ação conforme os contextos em que atua. Então cabe ressaltar:

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.* (SACRISTÁN, 1999, p. 74, grifo do autor).

Nessa perspectiva, torna-se necessário pensar a prática docente não como mera rotina ou cumprimento de carga horária pelos docentes nas instituições em que atuam, mas como um permanente interrogar-se, no sentido do quer-fazer pedagógico, uma prática social construída no cotidiano dos atores envolvidos na trama de ensinar e aprender.

Esse tipo de prática docente pressupõe que a concretização do trabalho docente ocorra no processo dinâmico de inter-relação entre os elementos que o constitui: professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico. (AZZI, 2005). Tendo em vista esses elementos, “[...] a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento de teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria”. (AZZI, 2005, p. 47).

Nesse sentido, a autora ressalta que essa prática, quando articulada à teoria e à reflexão crítica, pode ser caracterizada como práxis. Isso pressupõe grau maior de consciência pelo fato de permitir ao docente enfrentar a realidade numa produção autocrítica frente às novas necessidades que requerem novas soluções. (AZZI, 2005).

Encontramos em Pérez Gómez (1997) o modelo de prática reflexiva baseado no pensamento prático do professor. Compreender os processos que regem esse pensamento é de suma importância para desencadear mudanças na educação de forma inovadora. Assim, o autor se expressa:

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo, reflectindo na e sobre a acção. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou tutor. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 112).

Dessa forma, o exercício reflexivo da prática possibilita a construção de novas teorias, esquemas e conceitos. É no contato com a prática que o professor aprende a refletir sobre as

ações que desenvolve. Refletir sobre a prática e seus fundamentos teóricos é não fossilizar nem repetir o conhecimento de maneira mecânica como se fosse a aplicação de receitas, ou seja, equivale a refletir na prática e sobre a prática em um exercício de reconstrução a partir da própria prática.

Quando falamos em prática docente, parece que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na sala de aula. Esse é o lugar privilegiado no qual se realiza a ação pedagógica e onde de emergem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem essa ação: professores e alunos. Estudar o que acontece na sala de aula é tarefa daqueles que se encontram envolvidos com a educação e sentem-se comprometidos com uma prática docente competente.

A prática supõe não apenas o domínio de um conhecimento profissional que se torna explícito ao encontrar situações inesperadas, ambíguas ou incertas, mas, além disso, o de um sistema valorativo que também começa a se tornar explícito, a desenvolver sua significação e a redefinir seus limites quando se está obrigado a tomar decisões que superam os limites do que se considera aceitável, quando se analisa o alcance social de suas próprias ações, ou quando se está em situações de dilemas ou conflitos valorativos para os quais os critérios existentes se mostram insuficientes. (CONTRERAS, 2002, p. 112).

Nessas situações, torna-se necessário o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, pois suas práticas encontrarão manifestações diversas e peculiares ao longo do tempo. Esse jogo de relações estabelecido entre a escola e a sociedade precisa ser cada vez mais desvendado.

Segundo Contreras (2002), é importante considerar que na perspectiva dialética não existe formação prática definitiva, há, porém, processo constante de criação, em que o docente é instigado a refletir, reorientar e avaliar o seu fazer.

Nessa perspectiva, estamos compreendendo que a prática docente é permeada pela dimensão histórica, social e cultural, requerendo dos sujeitos que dela participam constante (re)pensar as bases teóricas que lhe dão sustentação.

Dessa maneira, investigar a ação docente é buscar na apreensão de sua essência a riqueza de possibilidades que ela contém, entendendo que a qualidade da educação passa pela formação do professor e por seu desenvolvimento profissional e que essa ação docente se expressa na sua prática. Evidenciar essa parte do trabalho dos professores na sua forma específica é o que propomos fazer.

Dentre as várias modalidades de saberes, destacamos o saber conceitual, ou seja, os conceitos científicos de professor e docência para análise de suas inter-relações com as práticas docentes vivenciadas pelas partícipes.

Conforme o exposto, passaremos a analisar as observações colaborativas efetivadas nas salas de aula de Alga Marinha, Estrela do Mar e Água Viva, enfocando a relação entre o domínio dos conceitos de professor e docência e a prática docente das referidas partícipes.

8.1 O PERCURSO DA PRÁTICA

Considerar a docência como atividade que se concretiza no contexto escolar, especificamente na sala de aula, é entender que a ação desenvolvida pelas partícipes deste estudo adquire singularidade própria, decorrente de suas formações profissionais, condições pessoais e do contexto onde atuam.

Admitindo que essa atividade é rica em possibilidades e que a teoria revigora-se na prática, engendrando novas práticas e teorias, cujo imbricamento se dá nessa relação, passaremos analisar as práticas docentes das citadas partícipes antes e depois dos Ciclos de Estudos Reflexivos, destacando seus avanços e recuos.

8.1.1 Alga Marinha e sua prática docente

A primeira observação da aula de Alga Marinha ocorreu no dia 16 de março de 2009 na Escola Municipal Professor Zuza, situada na rua Miguel Castro no Bairro de Nazaré, com duração em média de duas horas.

Trata-se de uma turma de 6º ano composto de 21 alunos na faixa etária de 10 a 14 anos, sendo que 6 estão repetindo esse ano de escolaridade.

Nesse dia, chegamos à sala de aula e nos apresentamos à turma, pedimos permissão para realizar a observação da aula e explicamos o objetivo a que nos propúnhamos com essa observação.

Em seguida, fomos recebidas por Alga Marinha e pelos alunos com uma calorosa música de boa tarde. Vejamos como se efetivou esse momento:

Sereia do Mar – Boa tarde.

Alunos – Boa tarde.

Sereia do Mar – Meu nome é [...] peço permissão a vocês pra fazer parte dessa aula com vocês, ok?

Alga Marinha – E aí como [...] está chegando eu vou dar boa tarde e nós vamos cantar a musiquinha pra ela, vocês lembram?

Alunos – Lembramos.

Alga Marinha – Um, dois, três, já.

Alunos – Você está chegando. Bem-vinda, seja bem-vinda. Só estava faltando você aqui. Só estava

faltando você aqui. Só estava faltando você aqui. Bem-vinda, seja bem-vinda. (*Extrait* da aula do dia 16 de março de 2009).

Após a música de boas-vindas, Alga Marinha explicou aos alunos o motivo da nossa presença na sala de aula, conforme os enunciados que seguem:

Aluno – Ela é do jornal, é?

Alga Marinha – Não, ela é professora também e está fazendo uma pesquisa colaborativa. Ela está colaborando com os nossos ensinos, com as nossas aprendizagens e também verificando como vai ser a aula de hoje. Bom, e aí a gente vai começar. Pode ser? (*Extrait* da aula do dia 16 de março de 2009).

Alga Marinha iniciou a aula fazendo revisão do conteúdo “comunicação”, tema já discutido em aulas anteriores. Nesse processo, ela vai estabelecendo um diálogo e fazendo a relação entre comunicação, interação, tipos de linguagem (verbal, não verbal, mista), como forma de retomar e expandir o conteúdo. Para isso, vejamos como se deu esse processo:

Alga Marinha – Muito bem. Então nós vamos revisar o assunto comunicação, pra poder a gente começar hoje, tá? Que eu tenho outra novidade. Além disso, nós vimos que dentro de comunicação nós trabalhamos com quê? Com a linguagem, né? Que mais? Linguagem, interação, eu falei sobre interação, lembram? Bom, então vamos conversar um pouco sobre isso aí, tá certo? Muito bem, quem lembra, quem me diz, quem sabe, vamos lá?

Um Aluno – O quê?

Alga Marinha – Comunicação, o que é comunicar? Quem vai...

Uma Aluna – Falar de um pra o outro.

Alga Marinha – Falar de um pra o outro. Que mais?

Outro Aluno – Entender o que o outro...

Alga Marinha – Entender o que o outro fala. Que mais?

Outro Aluno – Trocar ideias.

Alga Marinha – Trocar ideias, valeu. Que mais?

Outra Aluna – Responder o outro.

Alga Marinha – Responder também ao outro, saber fazer silêncio, né? Tem mais alguma coisa?

Outra Aluna – Observar o que ele fala.

Alga Marinha – Observar o que ele fala. Valeu, muito bem.

Outra Aluna – Ver os gestos do mudo pra gente entender o que ele está falando.

Alga Marinha – Tem isso. Então isso daí, é o quê? É a gente entender a linguagem dele, né? Entender como é que ele está falando pra poder a gente se comunicar, né? Agora, olha só, então veja bem, a gente viu tudo isso na semana passada, o que é comunicação. A gente viu que sempre precisamos nos relacionar com os outros, não é isso?

Um aluno – É professora.

Alga Marinha – É uma forma de comunicação. E aí a gente viu na aula passada que a gente precisa fazer o quê? Trocar ideias, ter informações, ter novos conhecimentos, se comunicar com o outro, né? A gente precisa compartilhar, por exemplo, será que aqui na escola a gente compartilha alguma coisa?

Um Aluno – Sim.

Alga Marinha – O quê?

Outro Aluno – Educação.

Alga Marinha – Educação? Que mais?

Outro Aluno – Aprendizagem.

Alga Marinha – Aprendizagem? Que mais? Que mais a gente compartilha?

Outro Aluno – Respeito.

Alga Marinha – Respeito, muito bem. Alguém falou ali?

Outro Aluno – Aprender a ler.

Alga Marinha – Aprender a ler.

Outra Aluna – Escrever.

Alga Marinha – Escrever.

Outra Aluna – Ensinar a tarefa aos outros.

Alga Marinha – Ensinar as tarefas uns aos outros. É isso mesmo a gente tem que ser companheiro nesse sentido de que quando alguém não entender o dever pode até dar uma ajuda explicando, né? Isso não faz mal a ninguém. (*Extrait* da aula do dia 16 de março de 2009).

Para revisar que a comunicação se efetiva mediada pela linguagem, Alga Marinha recolocou algumas questões, como podemos constatar no diálogo abaixo:

Alga Marinha – Então, olha só, vocês lembram que nós falamos também na aula passada pra gente interagir com o outro, ou seja, pra gente se comunicar com o outro, a gente precisa de usar alguns meios, né? Usar algumas linguagens, lembra que a gente falou sobre isso? O que foi que nós falamos sobre linguagem? Quem lembra?

Uma Aluna – Modos de linguagem.

Alga Marinha – Os tipos de linguagem, sabem lá alguma coisa quem...

Outra Aluna – Linguagem verbal, não verbal e mista.

Alga Marinha – Olha só, ela sabe tudo, oh! Parabéns! Linguagem verbal...

Alunos – Não verbal e mista.

Alga Marinha – Então quem quer me explicar o que é linguagem verbal?

Uma Aluna – É a unidade de palavras.

Alga Marinha – Muito bem. Vocês concordam com ela? A linguagem verbal é quando nós...

Um Aluno – Escrevemos ou falamos.

Alga Marinha – Então eu vou escrever bem aqui só pra gente lembrar.

Outro Aluno – Escrevemos ou falamos.

Alga Marinha – Linguagem verbal, né, é aquela em que a gente usa o quê? A...

Um Aluno – Escrita.

Alga Marinha – Palavra. Aí essa palavra ela pode ser o quê? Escrita ou...

Alunos – Falada.

Alga Marinha – Ou então falada, né, isso? Me dá um exemplo de uma linguagem... uma linguagem escrita, onde é que a gente consegue? Com que a gente faz.

Alunos – Um livro.

Alga Marinha – A gente usa o que pra fazer a linguagem escrita?

Outro Aluno – A língua e a fala.

Alga Marinha – A língua e a fala. E a língua é feita com o quê? Com as...

Um Aluno – Letras. (*Extrait* da aula do dia 16 de março de 2009).

A partir da resposta do aluno, Alga Marinha revisa a concepção de linguagem escrita e questiona sobre outras modalidades.

Alga Marinha – Mas a linguagem verbal também se usa através da nossa fala, né? E qual foi o outro tipo de linguagem que a gente viu?

Uma Aluna – Não verbal.

Alga Marinha – Não verbal. Então qual é a linguagem não verbal? É o quê? Unidade diferente, não é isso? Eu vou escrever.

Outra Aluna – Unidade diferente da palavra.

Alga Marinha – Diferente da palavra. Agora eu quero saber, assim, se é diferente da palavra que tipo de linguagem não verbal a gente pode ter no nosso dia a dia.

Alunos – Gestos.

Alga Marinha – Gestos. Muito bem, gestos.

Aluna – Sinais, imagens.

Alga Marinha – Palavra. Que linguagem verbal ela vai ser transmitida pelos gestos, pelas expressões faciais, pelos sinais? Falando em sinal, me dê um exemplo de uma linguagem não verbal que seja através dos sinais.

Um Aluno – O sinal de trânsito.

Alga Marinha – O sinal de trânsito. Por exemplo...

Outro Aluno – Placas.

Alga Marinha – Placas, placas, né? De trânsito, né? O que mais? A sinalização da rua, né?

Aluno – As faixas.

Alga Marinha – As faixas. Olhe, eu quero agora ouvir falas lá de trás, tá todo mundo, assim olhando, né? Vamos ver. Muito bem. Também existe... se vocês estão num jogo e o juiz faz assim “pruuuuuummm”, isso aqui é uma linguagem verbal ou não verbal?

Alunos – Não verbal.

Alga Marinha – E se ele de repente puxar um cartão vermelho, um cartão amarelo.

Alunos – Não verbal.

Alga Marinha – Por exemplo, as pessoas que não podem ver, também elas existem uma forma de comunicação pelo toque... quem sabe...

Uma Aluna – Pelo som.

Alga Marinha – Pelo som. Como se chama a linguagem, o código que eles usam pra ler? Alguém sabe o nome?

Outra Aluna – Eu não, mas é um livro cheio de pontinhos.

Alga Marinha – O livro cheio de pontinhos. Sistema Braille, lembram? Já ouviram falar do sistema Braille? Por exemplo, quando você compra um perfume da Natura ou quando compra uma caixa de remédio, não tem uns pontinhos assim?

Um Aluno – Tem.

Alga Marinha – Então, aquela é a linguagem para as pessoas que são cegas, um código que eles podem ler. Existem livros, então a quantidade de pontinhos também equivale a letras do alfabeto, né? E ainda existe a linguagem das pessoas que não podem ouvir, né? Que nós chamamos de quê? Libras, linguagem de sinais?

Uma Aluna – Eu sei mais ou menos, que eu falo com um. (*Extrait da aula do dia 16 de março de 2009*).

Alga Marinha sintetiza a revisão ressaltando que a comunicação requer o uso das linguagens verbal, não verbal, como também das duas: a linguagem mista.

Como vimos, a revisão do conteúdo se fez por meio de um diálogo mediado por questões relacionadas ao que foi estudado em aulas anteriores, fato que fez a maioria dos alunos repetirem e/ou responderem o que Alga Marinha perguntava.

O fato de os alunos se envolverem nas discussões, participarem ativamente, interagirem com Alga Marinha, denota que a relação professor/aluno é interativa, cujo sentido da própria atividade se completa com o sentido aprendido sobre o tema foco da aula.

Os alunos, atentos às ações propostas pela referida partícipe, foram motivados a executar a tarefa relacionada ao tema comunicação como forma de fixar a aprendizagem. O exercício proposto por Alga Marinha fazia parte do segundo momento da aula, de forma que ela entregou para cada aluno folhas xerografadas contendo duas modalidades de linguagem e

explicou que iria explorá-las oralmente. Fez alguns questionamentos no sentido de verificar qual aspecto da comunicação os alunos tinham acerca do conteúdo que iriam estudar.

Alga Marinha – Muito bem minha gente, nós falamos sobre comunicação, interação, tipo de linguagem, linguagem verbal, linguagem não verbal, linguagem mista. Vimos que no dia a dia nós estamos sempre nos comunicando e precisando dessas linguagem pra poder a gente entrar em contato com o outro, não é mesmo? E agora essa segunda aula nós vamos falar dos parceiros da comunicação. Lembram qual é o tema da aula de agora? Interlocutores parceiros na interação. E aí o que a gente entende por esse título. Sem olhar ainda o que está escrito aí. Interlocutores parceiros na interação. A gente viu que interagir é entrar em contato com o outro. E aí que é ser parceiro na interação? Quem vai me responder? O que é ser parceiro?

Aluna – É participar do que o outro faz. Companheiro de interação.

Alga Marinha – Muito bem.

Uma Aluna – Estão interagindo.

Alga Marinha – Estão interagindo, estão se comunicando, não é isso?

Aluna – É. (*Extrait da aula do dia 16 de março de 2009*).

Nesse processo, ela pediu para os alunos iniciarem a leitura do texto e intercalou com questões e explicações.

Alga Marinha – Então vamos ler. Um, dois, três, já. Todo mundo junto.

Alunos – Interlocutores são as pessoas que participam do processo de interação por meio da linguagem.

Alga Marinha – Parou. Então você tem aí o quê? Interlocutores são as pessoas que participam no processo de interação por meio de quê? Da linguagem. Continue a leitura.

Alunos – A pessoa que emite a mensagem é o locutor, a pessoa que recebe a mensagem é o emissor.

Alga Marinha – Só pra lembrar que também a gente pode dizer que quem manda mensagem, por exemplo, quando nós ligamos um rádio. Existe um locutor que fala e alguém que escuta o rádio, não é isso? Quando a professora fala e explica existe alguém que fala e alguém que escuta. Por exemplo, quem está falando agora? Sou eu. Mas tem gente falando nesse momento?

Alunos – Tem.

Alga Marinha – Então nós não estamos sendo parceiros não. Por exemplo, quando é que a gente consegue ser parceiro? Quando, por exemplo, vocês falarem e eu escutar, quando a gente se comunica, muito bem. Quando a gente se comunica, quando a gente se entende, não é isso? Vamos ver aqui. (*Extrait da aula do dia 16 de março de 2009*).

Em seguida, iniciou a sistematização retomando ideias de aulas anteriores acerca das linguagens verbal e não verbal.

Alga Marinha – Muito bem. Então hoje, agora, a gente vai falar sobre interlocutores, tá certo? Os interlocutores são as pessoas que participam de quê?

Um Aluno – Do processo de interação.

Alga Marinha – E o que é participar do processo de interação?

Uma Aluna – A pessoa que envia mensagem pro outro, aí a pessoa recebe a mensagem.

Alga Marinha – A pessoa só recebe? Só recebe?

Outro Aluno – E envia.

Alga Marinha – E envia. E aqui alguém tá recebendo alguma mensagem?

Alunos – A gente.

Alga Marinha – Vocês e eu também. Quando eu falo eu recebo a mensagem, quando eu dou a mensagem quando eu falo e quando: Aí, “diretora, a senhora pode colocar pra mim?” “Sim, posso”,

olha, ela pode, então ela me deu uma resposta, nesse momento que ela me respondeu...

Aluna – Ela mandou uma mensagem pra senhora.

Alga Marinha – Ela mandou uma mensagem pra mim.

Uma Aluna – E a senhora mandou pra ela.

Alga Marinha – Então nós duas somos interlocutoras, ou seja, nós duas conversamos, falamos, interagimos, entenderam? Ora eu falo, ora vocês falam. Nós somos interlocutores?

Um Aluno – Igual o... como é? O MSN, a gente vai falando um pro outro.

Alga Marinha – Tá vendo só? Uma ideia.

Outro Aluno – Vai escrevendo e vai respondendo e ele responde na mesma hora.

Alga Marinha – Então companheiros lá do MSN. São...

Um Aluno – É que nem o Orkut a gente manda um recado, quando é dois dias ele manda pra gente de novo.

Alga Marinha – Excelente o seu exemplo. Vamos escutar.

Outro Aluno – Porque eu tenho MSN... eu tenho MSN e também tenho Orkut que eu olho todo sábado e domingo.

Alga Marinha – Ok, e agora eu estou em dúvida se eu continuo com o exercício ou continuo ali. Mas...

Um Aluno – Ali.

Alga Marinha – Ali. Então vocês vão guardar esse exercício que nós, isso aí na realidade é só explicar pra vocês levarem pra fazer... pode ser em casa, mas aí a gente trabalha na próxima aula, tá? Então vamos lá. (*Extrait da aula do dia 16 de março de 2009*).

Continuando o processo de sistematização, propôs aos alunos que observassem as imagens projetadas nos *slides* e discorressem sobre o que viam. Os enunciados que se seguem mostram como transcorreu a realização dessa tarefa:

Alga Marinha – Muito bem. Nós vamos trabalhar, vamos observar que a comunicação, ela é feita através da linguagem, através da nossa ação, da nossa interação, então a gente vive num mundo de imagens e palavras, o que vocês veem aí? Quem vai falar? Levanta o braço.

Aluno – To vendo um texto.

Alga Marinha – Um texto. Pronto, e ali ao redor você vê símbolos, né? De quê? De meios de...

Alunos – Comunicação.

Outro Aluno – Jornal...

Alga Marinha – A roupa que é da internet, computadores em rede, a máquina filmadora, CD, fitas que já não se usa quase, né?

Uma Aluna – Professora, é uma linguagem mista. Uma linguagem mista, muito bem. Vamos, outra coisa. Que é que está escrito aí, que é que vocês viram.

Alunos – Comunicação.

Alga Marinha – Comunicação. Informar. Através da comunicação, a gente pode ter informação e pode ter...

Alunos – Conhecimento.

Alga Marinha – Conhecimento. E aí observem as imagens que aparecem e outra coisa, vocês lembram que nós trabalhamos divisão silábica, né? Que é que vocês observam na palavra comunicação?

Uma Aluna – Tá separada.

Alga Marinha – Tá separada por sílabas, a gente pode até contar as sílabas e a comunicação é assim, é colorida, é cheia de vida, é cheia de coisas diferentes, a gente pode ter uma informação de alguma coisa que acontece e depois a gente pode esquecer e pode ter conhecimento que a gente leva pra vida toda, né isso? Alguém quer dizer alguma coisa sobre essa imagem? Muito bem, leiam pra mim o que está escrito aí.

Alunos – Uma forma de interagir... [Inaudível]. (*Extrait da aula do dia 16 de março de 2009*).

A partícipe, ao perceber um erro ortográfico de uma palavra, comentou com os alunos, prosseguindo:

Alga Marinha – Não, né? Leiam a frase de baixo que dá pra entender.
Alunos – A linguagem é um meio de comunicação e interação entre as pessoas.
Uma Aluna – Aí essa linguagem é verbal.
Alga Marinha – O que é que nós aprendemos sobre linguagem verbal? As pessoas quando estão usando a linguagem verbal ou elas estão usando a escrita ou então a...
Outra Aluna – Fala.
Alga Marinha – A fala. Mas na realidade nessa imagem eles tão usando fala, gesto já se tornou o quê? A linguagem mista, né? Muito bem. Oi?
Alunos – Escrita ou falada.
Alga Marinha – Então a linguagem pode ser escrita ou falada. Quem quer comentar a imagem. Levanta o braço, quem quer falar sobre o que está vendo? Fale, Fernanda.
Uma Aluna – Tem duas meninas lendo o jornal, um homem falando no microfone, uma mulher escrevendo lá em cima e um homem conversando com uma mulher ali.
Outra Aluna – Tá lendo.
Alga Marinha – Tá lendo. Muito bem.
Outra Aluna – Ela quer se comunicar.
Alga Marinha – Então toda vez que nós falamos ou nós escrevemos, nós temos uma intenção, né? Por exemplo, quando a professora dá aula, ela tem uma intenção?
Alunos – Tem.
Alga Marinha – Quando vocês vêm pra aula vocês tem uma intenção? Tem um objetivo?
Alunos – Tem.
Alga Marinha – Tem, né? Então toda vez que a gente se comunica, a gente tem uma intenção. A gente quer se comunicar por causa de alguma coisa. Com certeza essa moça que levantou o braço pra pedir atenção do professor, ela está com uma intenção. Falar alguma coisa, tirar uma dúvida, né isso? O jornal que está lendo o jornal também tem uma intenção. (*Extrait da aula do dia 16 de março de 2009*).

Assim, por meio de questionamentos, a partícipe continuou explorando o conteúdo centrando a discussão nas formas de interação, tipos de linguagens (verbal, não verbal e mista), ou seja, as diferentes maneiras que as pessoas utilizam para se comunicar.

Nesse processo, as imagens projetadas na tela ilustravam as diversas formas de comunicação e interação, quais sejam: a intenção do juiz no jogo de futebol quando apresenta cartão vermelho ao jogador, a dança das bailarinas, as placas de trânsito na organização do movimento de pedestres e motoristas, as estátuas, as orquestras, as obras de arte, as esculturas, a leitura em braile, as histórias em quadrinhos, o código Morse. Para finalizar essa tarefa, Alga Marinha apresentou como exemplo a imagem de um pai e de um filho e foi explicando o significado de interlocutores, parceiros na comunicação e interação (locutor e locutário). Vejamos o momento final das discussões:

Alga Marinha – Nós somos interlocutores?
Alunos – Somos.
Alga Marinha – Por quê? Ora falamos e ora escutamos. Ora mandamos uma mensagem, ora recebemos uma mensagem, né? Muito bem. Todo mundo entendeu? Tá certo? Vamos já terminar, tá?

Olha só, eu quero dizer só o seguinte pra vocês, quando nós falamos com alguém, a gente tem que levar em conta a situação. Se eu estou falando com a minha mãe, eu falo de um jeito, se eu estou falando com o meu colega, eu falo de outro, se eu estou falando com a professora, eu vou ter certa maneira de falar. Se eu for falar com o presidente, com o governador, com a governadora, eu vou ter que ter uma linguagem mais formal, né? Vamos imaginar uma coisa, de repente você precisa falar com um amigo pra pedir emprestado um livro, você vai dizer: “oi, tu me empresta teu livro?”.

Aluno – Não. Por favor. Com licença, professora.

Alga Marinha – Então essa situação, esse contexto que a gente vai falar sobre esse contexto na próxima aula, essa situação em que o ambiente em que as pessoas se encontram é muito importante pra comunicação, pra linguagem, você não pode usar o mesmo tipo de linguagem. “Ei, meu irmão, me empresta aí teu lápis”, você pode usar isso com o colega. “Professora, por favor, pode me emprestar o lápis?”, né? Tá bom. Ok. Vamos ver se ainda tem mais alguma coisa. Não? Acabou? (*Extrait da aula do dia 16 de março de 2009*).

Para verificar o que os alunos aprenderam e o que sentiram em relação à aula, Alga Marinha colocou algumas questões:

Alga Marinha – Agora pra finalizar, deixa eu só fazer uma perguntinha pra vocês verem o resultado hoje se a gente conseguiu fixar o assunto, né? Se a aula foi boa, se não foi. Eu gostaria que dois meninos e duas meninas me falassem aqui porque isso é importante. O que é que você achou da aula de hoje?

Um Aluno – Eu achei muito bom porque eu dei exemplos de linguagens, comunicação.

Outro Aluno – É bom porque eu aprendi muito sobre linguagem.

Alga Marinha – Aprendeu sobre linguagem? Muito bem. Deixa-me ver, você.

Uma Aluna – Eu não, professora.

Alga Marinha – Você gostou da aula?

Aluna – Gostei.

Alga Marinha – O que mais você gostou? O que você gostou daqui da aula? Fala qualquer coisa.

Outra Aluna – Eu não sei não, professora.

Alga Marinha – Não sabe, aí vou ficar triste. Pensa em alguma coisa e depois me diz. O que é que você gostou da aula? O que mais você gostou. Ou gostou de tudo, não gostou de nada?

Outra Aluna – Gostei de tudo.

Alga Marinha – É? Deu pra aprender?

Aluna – Deu e essa aula foi muito educativa.

Alga Marinha – Foi muito educativa? Muito bem. O que é que você achou da aula de hoje.

Outra Aluna – Achei legal por causa das imagens e também dos... é legal a gente ler todo mundo junto.

Alga Marinha – Muito bem. Vamos ver. E você?

Um Aluno – Eu achei legal porque eu aprendi a linguagem.

Alga Marinha – O que você achou da aula de hoje?

Outra Aluna – É... gostei por causa que aprendi a comunicar.

Um Aluno – Tudo que eu aprendi de linguagem, vários tipos que a pessoa pode se educar na frente de outro.

Alga Marinha – Pode se educar na frente de outro. Muito bem, gostei dessa informação. Pode se educar na frente de outro, então... mas só não na frente de outro, mas sempre.

Outro Aluno – Sobre a comunicação dos códigos. Código Morse e de Libras.

Alga Marinha – O código Morse? Eu vou ver se eu consigo alguma imagem, algum *tape* que mostre como é que isso funciona, porque o código Morse é uma linguagem muito antiga, acho que do século XVIII, né? Muito bem, nós vamos agora para o intervalo, querem deixar o material aqui? (*Extrait da aula do dia 16 de março de 2009*).

Essas explicações, com base em generalizações das ações praticadas pela partícipe no decurso de sua aula, compõem as formas de agir e entender como foram sistematizadas as reflexões que realizou sobre o conteúdo e suas diversas modalidades de interação.

Em síntese, Alga Marinha do início ao final da aula utilizou linguagem clara para expor o conteúdo, conseguiu por meio de questionamentos que os alunos participassem ativamente da aula sem impor sua autoridade intelectual, fato comprovado no decurso dessa descrição.

Conforme o exposto, a prática docente da partícipe no que concerne às categorias que elegemos para analisar as ações em sala de aula apresenta características de repetição, como, por exemplo, a predominância da pergunta *versus* resposta, seja como forma de comprovar o estudado em aulas anteriores, seja nos momentos de sistematização do conteúdo e de verificação da aprendizagem.

Efetivou uma reflexão centrada no conteúdo, tanto quando retoma o que foi ensinado anteriormente quanto ao fazer a sondagem do conhecimento prévio dos alunos, ou quando introduz novo conhecimento, caracterizando-se como reflexão técnica. “A preocupação está, portanto, na apresentação ou exemplificação de conceitos e na apropriação desses conceitos para uso prático”. (LIBERALI, 2008, p. 33).

Mesmo, não havendo a expansão das respostas dadas pelos alunos em termos de maior aprofundamento do conhecimento, instaurou-se um diálogo predominando alteridade, o respeito mútuo e a cordialidade.

As explicações de Bakhtin (2002, p. 124) nos ajudam a compreender a prática docente de Alga Marinha no que se refere ao ensino-aprendizagem do conteúdo, considerando o que ressalta o autor sobre a teoria da interação verbal e os elos que se estabelecem com as diversas formas de comunicação. Destaca ele:

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gesto do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Esse fato é comprovado também em relação à discussão sobre interlocutores e à importância da palavra nesse contexto, como afirma Bakhtin (2002, p. 113, grifo do autor).

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão *a um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Cabe ainda ressaltarmos a importância do grau de participação dos alunos nessa aula, do envolvimento deles com o tema, alcançando um nível de conhecimento desejável, assim como colaborando nas ações e no fazer de Alga Marinha.

Apesar de ter surgido situações que permitissem essa partícipe inserir o processo de aprendizagem em contexto histórico-social mais amplo, ela não explorou a contento essas situações como fica evidenciado no *extrait* a seguir:

Alga Marinha – É possível a gente viver sozinho?

Alunos – Não.

Alga Marinha – Não?

Aluno – É.

Alga Marinha – É? Quem é que vive sozinho nesse mundo?

Aluno – Ninguém.

Alga Marinha – Ninguém?

Aluno – Mendigo.

Alga Marinha – Mendigo vive sozinho?

Alga Marinha – Teve um dia família, né? Realmente, o mendigo às vezes se sente sozinho, mas a gente está é, por exemplo, aqui nós estamos sozinhos? Não.

Alunos – Não.

Alga Marinha – Pedir perdão, pedir desculpa. Isso aí é uma forma de comunicação?

Alunos – É.

(*Extrait* da aula do dia 16 de março de 2009).

Na realidade, houve espaço e possibilidade para o efetivo desenvolvimento de uma prática docente reflexiva crítica, emancipatória, que promovesse a ruptura e/ou aprofundamento do conhecimento e maior compreensão do contexto onde os alunos estão inseridos.

Dada as características evidenciadas, consideramos a sua prática docente heterogênea porque apresenta, por um lado, elementos da prática repetitiva e, por outro, da prática docente reflexiva na modalidade técnica.

Tendo em vista os aspectos abordados na análise interpretativa da prática docente de Alga Marinha, podemos inferir que sua forma de ser e agir, especificamente nessa aula, tem estreita relação e está alicerçada em seu conceito prévio de professor apresentado no início deste estudo, evidenciado como caracterização. Como explicitado anteriormente, não reflete os indícios substanciais do conceito científico, uma vez que não faz referência ao seu atributo mais geral, considerando que o professor tem como função mediar a aprendizagem do aluno, privilegiando conteúdos, a busca do saber.

A visão inicial que tem de docência justificou o ser professora em Alga Marinha e os motivos de suas ações, como já citamos, pois, para ela, “a docência é o conjunto de competências e habilidades que permeiam o fazer pedagógico de um professor”.

A tomada de consciência para o exercício da docência como atividade inclui multiplicidades de características presentes no conceito de docência na sua essencialidade científica, nem sempre evidente na ação da maioria dos professores devido à ausência de formação voltado para elaboração de conceitos. Esse fato por si só justifica compreendermos a prática docente de Alga Marinha não ter atingido o estágio da prática docente reflexiva crítica em sua plenitude.

Passaremos, então, à descrição analítica da prática docente de Estrela do Mar.

8.1.2 A prática docente de Estrela do Mar

A observação da primeira aula de Estrela do Mar ocorreu no dia 20 de março de 2009 na Escola Municipal Professor Arnaldo Monteiro Bezerra, situada no bairro Neópolis, no turno matutino (manhã) com duração em média de duas horas. O público-alvo que frequentava essa escola era constituído de crianças pertencentes aos bairros circunvizinhos.

Trata-se de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental composta por 23 alunos, sendo 15 meninos e 8 meninas na faixa etária de 9 a 13 anos, dos quais 3 são repetentes.

A sala de aula local de trabalho da partícipe é ampla e ventilada, com carteiras confortáveis e paredes ilustradas com tarefas e cartazes realizados pelos alunos.

No dia dessa aula, Sereia do Mar chegou pontualmente, apresentou-se à turma, pediu permissão para realizar a observação da aula e disse o objetivo a que se propunha com essa observação. Segue o *extrait* referente a esse momento:

Sereia do Mar – Meu nome é [...], eu vim hoje passar uma parte da manhã aqui com vocês, na companhia de vocês e da professora [...], está certo? Nós estamos fazendo uma pesquisa e vocês são os nossos colaboradores assim como a professora. Então eu não vou interferir na aulinha de vocês, eu vou ficar sentadinha só observando a aula de vocês. Quer falar alguma coisa, professora?

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Em seguida, Estrela do Mar reforçou os motivos da nossa presença, explicando o que seria enfocado na aula.

Estrela do Mar – Então, toda sexta-feira a gente está trabalhando com texto, hoje a gente vai trabalhar a construção de um texto. Vocês vão fazer um texto no caderno e depois vocês vão destacar a página pra mim. Eu vou fazer a correção, após a correção eu devolvo pra vocês e a gente vai organizar um caderno de texto. Nossa primeira aula de construção de texto vai ser essa e aí Sereia do Mar veio assistir, está claro? Então, vamos abrir o caderno.
(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Na sequência, explicou sua rotina de trabalho, conforme este *extrait*:

Estrela do Mar – Nossa rotina é assim, primeiro a gente corrige a tarefa que foi pra casa ontem, depois da tarefa que foi pra casa ontem, na sexta-feira é a construção, é a parte de literatura ou pode ser associada. Eu vou começar com a produção de texto, depois eu corrijo a tarefa e depois a gente faz o ditado.
(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

A aula de Estrela do Mar iniciou em um clima bastante descontraído. Ela solicitou, primeiramente, aos alunos que escrevessem o nome da escola e a data. Em seguida, colocou no quadro o tema da aula, que era produção textual.

Para o efetivo desenvolvimento, trouxe um livro para fazer a leitura de um texto contendo os pontos que deveriam ser contemplados na realização de uma produção de texto, quais sejam: apresentação, complicação, clímax e desfecho. A seguir, o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem:

Estrela do Mar – Posso começar? Então, eu vou mostrar pra vocês que todo texto tem uma apresentação, vamos olhar pra cá, depois você copia, vocês vão ter mais tempo pra copiar, vamos prestar atenção, a gente vai começar o texto com uma apresentação. Como é que se começa um texto? Da experiência que vocês já têm, digam pra mim, como é que se começa um texto.

Um Aluno – Um parágrafo.

Estrela do Mar – Um parágrafo, isso mesmo.

Outro Aluno – Letra maiúscula.

Estrela do Mar – Começa o texto. Pode ser o título, parágrafo, letra maiúscula, tem que ter um título. O assunto. Como a gente começa a falar do assunto?

Um Aluno – Era uma vez.

Estrela do Mar – Pode ser era uma vez, muito bem, pode ser como mais?

Outro Aluno – Um certo dia.

Estrela do Mar – Um certo dia, isso. Um belo dia, o que mais? Pode ser também, ao amanhecer, ao anoitecer, ao entardecer. Fale alto. [Alguns alunos falavam].

Outro Aluno – Ao pôr do sol.

Estrela do Mar – Ao pôr do sol, que é o mesmo que ao entardecer. Então, na apresentação, vocês vão perceber que é o início, é o começo do texto, é o local. A gente vai dizer a ideia, depois a gente vai falar do local, vai descrever o local onde está acontecendo aquilo que a gente vai escrever. O segundo momento é o momento que a gente vai apresentar a complicação. O que seria complicação?

Uma Aluna – Problema.

Estrela do Mar – Isso, o problema, o problema que o texto vai resolver..., que você vai procurar resolver aquele problema, certo? Então, você vai apresentar a sua complicação e você vai resolver aquele problema. Todo mundo entendeu o que é complicação? O outro vai ser o clímax.

Um Aluno – O clímax?

Estrela do Mar – O clímax é quando chega num ponto em que não tem mais como o personagem não resolver a questão. O personagem ele vai fazer toda a sua complicação, mas chega um ponto que a questão tem que ser resolvida, não é? Então, esse ponto em que a questão tem que ser resolvida chama-se clímax. E o final? Desfecho final. O desfecho final que é a solução do problema ou o resultado, essa solução ela pode ser boa e ela pode ser ruim, certo? Depende da complicação que você criou. Se você criou uma complicação pra dar um desfecho final bom, vai ser um desfecho final bom, uma novela, por exemplo, ela começa... pronto...

Outro Aluno – Começa...

Estrela do Mar – Ela começa contando uma situação.

Um Aluno – Apresentando...

Estrela do Mar – Apresentando os personagens, que mais?

Outro Aluno – A cidade.

Estrela do Mar – Fale mais alto. Isso, apresenta os personagens, depois vem a complicação, diga L, o que é que você estava dizendo aí?

Outro Aluno – A cidade.

Estrela do Mar – A cidade, o local onde está se passando.

Outro Aluno – A história de cada um.

Estrela do Mar – A história de cada personagem, a história de cada um.

Outro Aluno – A vida também.

Estrela do Mar – A vida, o cotidiano daquele local. Onde é o local, que mais? Aí o que seria então a complicação?

Outro Aluno – O problema dos personagens.

Estrela do Mar – Os problemas dos personagens é o clímax? Pronto, apresentando todos os problemas dos personagens.

Um Aluno – Quando o personagem...

Estrela do Mar – Não é clima, não. Não é o clima. Ele confundiu, se está de dia ou de noite, mas pode ser que outras pessoas...

Mesmo Aluno – Quando o personagem tem que fazer uma coisa e não consegue...

Estrela do Mar – Isso. O personagem tem que fazer uma coisa e todo mundo fica no suspense... pronto, o clímax é um suspense. O personagem tem que fazer uma coisa e fica um suspense pra que a gente fique querendo a solução, sabe que aquele personagem ali já tem que resolver a sua questão, não tem mais saída pra ele, quem é que dá um exemplo de um clímax?

Aluno – Como assim? De uma novela?

Estrela do Mar – Pode ser de uma novela.

Alunos – Caminho das Índias.

Estrela do Mar – Caminho das Índias. Paraíso começou... ó, pronto, Laís está falando de Paraíso, aí está apresentando os personagens.

Outro Aluno – A fala dela, professora, que caiu do cavalo [inaudível], de tanta mulher no mundo nós só pensa numa que...

Estrela do Mar – Mas ele está ali, ele está na apresentação dos personagens geral.

Outro Aluno – Professora, a novela da tarde, ela está na parte da complicação, pelo menos eu acho, né? Porque ela sequestrou a filha.

Uma Aluna – Porque aquela mulher roubou a filha da outra já está confirmado [inaudível], foi Aparecida [inaudível].

Estrela do Mar – Ali está na complicação, né?

Mesma Aluna – A complicação dela é porque ela já...

Estrela do Mar – Qual vai ser o clímax ali? Vai ser quando Maria do Carmo encontrar com... está marcado o dia de Maria do Carmo encontrar com filha, então é inevitável que aconteça esse dia. Ali é o clímax.

Um Aluno – Professora...

Estrela do Mar – Agora o que vai ser resolvido depois que ela encontrar com a filha vai ser o

desfecho final.

Outro Aluno – Aí acabou a novela.

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Nesse processo, outro exemplo de novela foi citado pelos alunos, seguido de questionamentos feitos por Estrela do Mar acerca dos elementos que compõem o texto, criando possibilidades de participação dos alunos a partir da realidade empírica vivenciada por eles no dia a dia, como a seguir:

Estrela do Mar – Olhe, muito bem, a gente ilustrou muito bem com a novela, mas eu vou ler aqui pra vocês um início de uma história. Ela tem o início, que é a apresentação, tem uma complicação, tem clímax e tem o desfecho. Todo mundo que escreve, escreve assim, nessa orientação, por isso que se diz: o texto tem que ter início, meio e final. Então, eu vou ler pra vocês, pra que vocês percebam nesse texto essas etapas, a apresentação, a complicação, o clímax e o desfecho final. Vocês, em seguida, escrevam seu texto, tá? Pode ser até narrando esse daqui. Então vamos escutar. Esse texto é do livro *A fada que tinha ideias*, de Fernando Lopes de Almeida. O texto começa assim: *A fada que tinha ideias*. Claraluz era uma fada dos seus dez anos de idade mais ou menos e que morava lá no céu com a senhora sua mãe. Percebe que o texto está apresentando os personagens, quem é o personagem?

Alunos – Claraluz.

Estrela do Mar – Claraluz. E onde é que ela mora?

Uma Aluna – No céu.

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Para que o processo de ensino-aprendizagem se efetivasse a contento e o objetivo se concretizasse, a partícipe fez a leitura de uma história, *A fada que tinha ideias*, e à medida que ia lendo explicava aos alunos sobre cada etapa de um texto, como evidenciado em um desses momentos:

Estrela do Mar – Que é que eu estou fazendo? Apresentando a personagem e já nesse outro parágrafo iniciou a complicação, muito bem. Mas, minha filha, dizia a fada mãe, todas as fadas têm que aprender por esse livro, por que é que você não quer aprender? Não é preguiça não, mamãe. É que eu não gosto do mundo parado. Mundo parado? É, quando alguém inventa alguma coisa o mundo anda, quando ninguém inventa nada o mundo fica parado, nunca reparou isso? Não. Pois repare só. A fada mãe ia cuidar do seu serviço muito preocupada. Ela morria de medo que a rainha das fadas descobrisse que Claraluz nunca saíra da lição um do livro das fadas. A rainha era uma velha fada muito rabugenta. Felizmente vivia num palácio do outro lado do céu. Claraluz e sua mãe moravam numa rua toda feita de estrelas chamada Via Láctea, a casinha delas era de prata e flores prateadas. Que é que eu estou fazendo?

Aluno – Apresentando.

Estrela do Mar – Apresentando quem?

Outro Aluno – A casa.

Uma Aluna – Não.

Estrela do Mar – A casa de Claraluz, a rainha rabugenta e quem mais?

Um Aluno – A mãe dela.

Estrela do Mar – E qual vai ser a temática da complicação?

Outro Aluno – Claraluz. Ela é uma fada que inventa as suas próprias mágicas.

Estrela do Mar – Isso, ela não queria fazer as mágicas pelo livro das fadas. Isso, ela queria inventar as suas próprias mágicas. Shhh, presta atenção.

Outro Aluno – Professora, ela queria inventar suas próprias mágicas, ela achava aquilo do livro uma chatice.

Estrela do Mar – Agora me diga uma coisa, qual é o clímax dessa história?

Alunos – A velha rabugenta não podia ficar sabendo que a filha da fada mãe estava na primeira página do livro.

Estrela do Mar – E o final?

Uma Aluna – Claraluz foi trabalhar com a rainha pra ajudar ela.

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Estrela do Mar, em seguida, solicitou deles a elaboração de um texto que abordasse qualquer temática. O texto a ser produzido poderia ser também a narração do lido por ela. Pediu que os alunos destacassem uma folha para escrever o texto, pois ela iria receber no final.

Estrela do Mar – Muito bem, então, que é que vai acontecer agora? Vocês vão fazer a narrativa. Não precisa colocar a palavra apresentação, complicação, no livro que eu li não tem apresentação, complicação, não [...]. E, atenção, gente, quem quiser ser igual a Claraluz e criar a própria ideia, então, vai criar com a própria ideia. Mas a própria ideia vai ter a apresentação, a complicação, o clímax e o desfecho final, está certo? Hein, gente? Não, não se preocupe com o número de linhas não, faça sua história. (*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

O desenrolar do processo efetivou-se sob a orientação da partícipe, que não mediu esforços no sentido de acompanhar e orientar individualmente cada aluno, ora tirando dúvidas, ora motivando a executar a tarefa, ora ajudando a concatenar ideias, ora refletindo com eles e não para eles sobre a escritura do texto. Os diálogos a seguir evidenciam o dito:

Estrela do Mar – Mas aí, cadê as etapas?

Uma Aluna – Apresentação não basta?

Estrela do Mar – Não. Ei, gente. Gente. Bora trabalhar. Vamos trabalhar. Faça a história depois você inventa um nome. Olhe, gente, quem não tiver o título assim de imediato conta a história, depois lê a história e cria um nome pra ela, não tem que tá... Pode tentar, gente, todo mundo aqui é capaz de criar uma história. Quem não consegue criar, conte a história que eu contei.

Um Aluno – Homi, mas que história chata, até eu estou ficando chato.

Estrela do Mar – A história que você está criando? Qual é a história que você está criando? Leia pra mim.

Outro Aluno – Era uma vez... era um pai que nunca brincava com o filho.

Estrela do Mar – Hum, muito boa a história.

Outro Aluno – Aí eu vou deixar, já estou chegando pertinho do final.

Estrela do Mar – Está inventando sobre o quê? Era uma... era... lê pra mim. Era uma menina chamada Carla, um dia ela ganhou, conheceu um homem... como é? Era uma menina chamada Carla, um dia...

Uma Aluna – Ela conheceu um homem.

Estrela do Mar – Conheceu um homem e se apaixonou. Uma história de amor! Continue, C.

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Estrela do Mar, percebendo que ainda havia dúvidas por parte dos alunos, para a realização da tarefa, explicou novamente sobre as etapas de produção textual, conforme sua fala a seguir:

Estrela do Mar – Tem gente que não está sabendo ainda o que é que pra fazer. Olhe, é pra criar uma história, certo? Que tenha apresentação, complicação, clímax e desfecho final. Se você não consegue criar nenhuma história, conte a que eu contei aqui, da fada que tinha ideias. Aí tem gente se perguntando, são quantas linhas? Não, não tem número de linhas. Você tem que criar a história que tenha apenas isso aqui. Apresentação, complicação, clímax e desfecho final, não tem número de linhas, quarenta linhas, trinta linhas, não existe isso. Existe a história que você vai criar. Pode ser cinquenta, pode ser cem, pode ser quinze, não tem um número x.
(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Constatamos que a intervenção da partícipe, de forma deliberada, repercutiu nas ações dos alunos, que gradativamente foram envolvendo-se com a realização da tarefa volitiva e conscientemente.

O processo avaliativo efetivou-se a partir dos textos produzidos pelos alunos, como ilustra o *extrait* abaixo:

Um Aluno – De vez em quando a gente toma coco. De vez em quando a gente toma, tá com sede, a gente rouba coco lá dentro do Serrambi II. Às vezes, eu estou [inaudível]. Às vezes, a gente até briga pelo coco, até deixa marcado. No primeiro dia que eu caminho, os *boy* briga aí nas vezes que a gente, não pera aí.

Estrela do Mar – Quem é a gente?

Mesmo Aluno – Meus amigos, a gente.

Estrela do Mar – Então, porque você não coloca? Eu e os meus amigos, fulano, fulano e fulano...

Mesmo Aluno – A gente foi roubar coco. O meu amigo Aldemir, ele sabia subir no pé de coqueiro. O cara brigou e aí todo mundo correu. Como eu... como eu não tinha a manha de pular o muro com espeto...

Estrela do Mar – Camarada lhe pegou, bem feito.

Mesmo Aluno – Mas agora eu já peguei a manha. A gente quando... a gente... não... a gente quando vai pra quadra, a gente espera escurecer e a gente vai pegar.

Estrela do Mar – E aí, cadê o final?

Mesmo Aluno – Estou fazendo ainda.

Estrela do Mar – Não, você... deixa eu dizer uma coisa a você... está ótimo, agora você só fez a complicação. Você não disse quem eram os amigos... a gente não começa dizendo quem são, apresentando os personagens?

Mesmo Aluno – Então eu posso botar quem era meu amigo, embaixo?

Estrela do Mar – É. E você conta quem são seus amigos e aí começa a complicação, que é isso aqui. Agora falta o final.

Mesmo Aluno – Professora, mas eu vou dizendo aqui, os meus amigos são Aldemir, Jô, Neném.

Estrela do Mar – Aldemir que está cursando... lembra que eu disse Claraluz tem entre dez e onze anos. Ademir que tem tantos anos é moreno é muito... dá o comportamento dele. Bota aqui, né? Como é o comportamento de Ademir.

Outro Aluno – É, rapaz, não é bom não, viu?

Estrela do Mar – O que é que não é bom?

Mesmo Aluno – Ele bagunça.

Estrela do Mar – Pronto, então, Ademir, meu amigo, tem tantos anos, é bagunceiro, gosta de...

Mesmo Aluno – Bota aqui, né?

(Extrait da aula do dia 20 de março de 2009).

Estrela do Mar pediu que os alunos fizessem a leitura das histórias. No processo de leitura, algumas vezes complementou o que eles liam, explicou, justificou ou acrescentou informações ao texto.

Estrela do Mar – É. Você vai já ler pra mim.

Um Aluno – Era uma vez um menino muito triste porque o pai nunca brincava com ele e só trabalhava e deixava ele de lado. O menino nunca brincava com o pai, até no domingo ele arranjava mais trabalho para fazer e esquecia do filho, porque só trabalhava, até que um dia o pai tirou umas férias do trabalho e o filho chegou perto do pai com um monte de brinquedo, falou: vamos brincar. O pai falou: tá bem. Eles brincaram o dia todo.

Estrela do Mar – Ai, que lindo, muito bom. Agora presta atenção aqui, G. Você preste atenção, não descreveu quem era o filho. Era uma vez um menino triste. Que mais? Coloque outras características do menino.

(Extrait da aula do dia 20 de março de 2009).

Em seguida, dirigiu a palavra para outro aluno.

Estrela do Mar – E você, terminou?

Um Aluno – Não terminei.

Estrela do Mar – Mas tem nada não, pode ler.

Mesmo Aluno – Um belo dia uma menina muito malcriada que se chamava Belinha. E um dia Belinha pedia a sua mãe para comprar um cachorro de estimação. A mãe dela disse: eu só compro o cachorrinho se você se comportar. No domingo, a mãe dela disse a Belinha que ia comprar o cachorrinho. Belinha disse à mãe dela que iria comprar o cachorrinho amanhã, no outro dia, Belinha foi comprar seu cachorrinho. Belinha botou [inaudível] e colocou o nome dele de lobão. Belinha brincava muito com lobão. Quando foi num dia, ele foi num... ele foi [inaudível], quando foi de manhã, Belinha foi direto ver lobão e lobão tinha fugido, Belinha chorou muito, mas a mãe... mas a mãe dela disse: Belinha, não precisa chorar, eu vou pedir ao seu pai pra ele colocar cartazes para encontrar seu amiguinho. Todo dia Belinha ligava para seu pai perguntando se lobão tinha aparecido e toda vez ele dizia não. Quando... quando... quando foi um dia o pai de Belinha ligou dizendo: Belinha, eu encontrei seu cachorrinho. Belinha foi correndo para a padaria onde seu pai trabalhava. Belinha disse: pai, cadê meu cachorrinho? Está ali no galpão. Quando ela viu lobão abraçou e voltaram a ser felizes para sempre.

Estrela do Mar – Parabéns. Tá completa. Início, meio, final, complicação. Parabéns!

(Extrait da aula do dia 20 de março de 2009).

Outras histórias foram produzidas e lidas nesse dia pelos alunos, algumas enfocando o mesmo título da história narrada pela partícipe, outras abordando fatos vivenciados no cotidiano. No caso dos meninos, as histórias falavam sobre jogo de futebol, animais, roubos e problemas afetivos dos pais, enquanto as das meninas retratavam histórias de amor, festa de aniversário e até a história de Chapeuzinho vermelho. A título de ilustração, apresentamos, em seguida, a história produzida e narrada por L.

Estrela do Mar – Tá bom. Vai, L.

Uma Aluna – É pra dizer o título, é? “A fada que tinha suas ideias”. Era uma vez uma fada chamada

Claraluz. Ela tinha dez anos, mais ou menos. Ela iria aprender uns truques... uns truques, as mágicas, mas ela queria inventar suas próprias mágicas. A fada mãe dizia: porque todas as fadas aprenderam assim. Claraluz morava num lugar cheio de estrelas chamada galáxia, a casa dela era prata e no jardim um monte de flores prateadas. No dia seguinte, Claraluz estava treinando e a mãe disse: filha, vamos agora, é a dois. Clara disse: se a um foi chata, imagine a dois, duas vezes mais chata, é muito chato fazer tapetes mágicos. A mãe dela falou: mas é o que toda fada gosta de fazer, Clara. Menos... menos eu, quero inventar minhas próprias mágicas, senão o mundo fica parado. Parado? Sim, parado, quem não inventa coisa o mundo fica parado, se inventar ele anda. No dia seguinte, ela viu um bule na sua casa e foi fazer uma mágica e pensou, se ele tem bico deve ser um pássaro, então transformou num pássaro, só que ele tinha três asas, duas dele e a terceira que era do bule. A mãe então lhe falou: que bicho estranho é esse? É um pássaro com três asas. Mas pássaro só tem duas. Ah, mas ele não se importa, e aí o pássaro falou: não me importo? Quero só duas asas. Então Claraluz tentou, mas não conseguiu, então a mãe o transformou e ele saiu resmungando: pássaro com três asas, hum. A rainha descobriu e dispensou as conselheiras e botou Claraluz pra ajudar ela, fim.
(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Após esse momento, Estrela do Mar finalizou a aula explicando que na semana seguinte entregaria as produções com as correções devidas para os alunos efetivarem a reescrita.

A prática docente dessa partícipe foi permeada de ações que possibilitaram aos alunos refletirem acerca de suas produções, esclarecendo seus pontos de vista. A mediação que realizou colocou os discentes no centro do processo, como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem.

Houve momentos em que a aula ficou muito barulhenta. Os alunos conversavam entre si, solicitavam a presença da partícipe, diziam que não sabiam escrever, às vezes chamavam palavrões e se levantavam muito de suas carteiras, por vezes atrapalhando os colegas que estavam concentrados na realização da tarefa. O clima era de muita efervescência. A falta de concentração, muitas vezes, atrapalhava o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, pois a atenção concentrada é fundamental a um aprendizado exitoso. O exemplo abaixo caracteriza um desses fatos.

Estrela do Mar – Menino, que é isso? Ave Maria. Que agressão.

Aluno – Ele vai botar uma bola de pelo pra fora.

Outro Aluno – É, olha o tamanho...

Estrela do Mar – Por isso que não está se concentrando, joga logo no cesto.

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

O diálogo instaurado entre Estrela do Mar e os alunos favoreceu o compartilhamento de ideias de forma a incitá-los a descobrir novas maneiras de produzir o conhecimento, o que caracterizou um momento muito rico de aprendizagem porque revelou a dinâmica do trabalho na sala de aula dessa partícipe, principalmente, em lidar com as dificuldades dos alunos para realizar a tarefa. Apresentamos, a seguir, como se efetivou esse momento:

Um Aluno – Era uma vez uma fada, Clara Lúcia, fada mãe, fada rabugenta. Eu estava jogando bola lá na praia com meus amigos M. e I. e a bola foi para longe e o M. foi pegar a bola.

Estrela do Mar – E aí?

Mesmo Aluno – Foi pegar a bola.

Estrela do Mar – E aí, o que é que aconteceu quando M. foi pegar a bola?

Mesmo Aluno – Não, só isso.

Estrela do Mar – Não. E cadê o final da história? De Clara Lúcia e M. e tudo?

Mesmo Aluno – Tá aqui.

Estrela do Mar – Sim, aí Mateus foi pegar a bola e o que é que aconteceu?

Mesmo Aluno – Nada. Ele jogou a bola pra mim.

Estrela do Mar – Mas cadê a história?

Mesmo Aluno – Está aqui?

Estrela do Mar – Aí só tem o começo? Só tem o começo, você, M. e I. foram jogar bola e aí o que é que aconteceu? Tem que ter um problema. Cadê o problema?

Mesmo Aluno – Ah, o que jogou a bola pra longe.

Estrela do Mar – Sim, a bola, o que aconteceu? Tem que ter acontecido alguma coisa.

Mesmo Aluno – A bola foi pra longe e M. foi pegar.

Estrela do Mar – Sim, e o que é que aconteceu com M.? Tem que ter acontecido alguma coisa pra você criar a complicação. Tem que ter uma complicação. O que é que aconteceu com Mateus? Diga aí uma coisa que pode ter acontecido quando ele correu pra pegar a bola.

Mesmo Aluno – Acho que a bola pode ter caído pra dentro da praça.

Estrela do Mar – Dentro de onde?

Aluno – Da praça. Dentro da praça.

Estrela do Mar – Dentro da praça?

Aluno – Não, eu digo da praia.

Estrela do Mar – Dentro da praia. Aí o que é que aconteceu quando ele foi pegar a bola que estava lá dentro da praia?

Mesmo Aluno – Ele tomou banho na praia.

Estrela do Mar – E o jogo?

Mesmo Aluno – Ele... ele foi pegar a bola, aí a bola tava dentro da praia...

Estrela do Mar – Sim. E vocês não estavam lá esperando a bola pra jogar?

Mesmo Aluno – Era.

Estrela do Mar – E cadê o jogo?

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

O diálogo foi interrompido por uma aluna que havia terminado o texto, porém ela continua.

Estrela do Mar – Cadê o jogo? O que é que aconteceu? Tem que ter acontecido alguma coisa. Vocês estavam jogando, a bola caiu pra dentro da praia e ele foi pegar a bola, que é que acontecia aí? É pra inventar mesmo. O que é que aconteceu? Para começar a história, início, meio e final tem que ter um problema e depois esse problema ser resolvido. Que é que aconteceu quando ele foi buscar a bola? O que é que aconteceu? Diga.

Mesmo Aluno – Nada. Ele foi pegar a bola...

Estrela do Mar – Então não tem história. Se não aconteceu nada. Tem que ter acontecido alguma coisa. Ele foi pegar a bola, caiu pra dentro do muro, tinha caído pra dentro de uma casa, quando foi pegar a bola tinha um cachorro. Tem que ter um problema, entendeu? Então agora você vai inventar um problema. Vamos lá. M. foi pegar a bola, o que é que aconteceu?

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Enquanto ela procurava fazer o aluno compreender que a narrativa tem que apresentar as etapas que a compõem, alguns alunos ficavam conversando, criando um clima inadequado

ao processo de aprendizagem. A partícipe pediu silêncio e sugeriu ao aluno que estava inquieto e barulhento que fosse ler um livro, enquanto ela ajudava o colega a produzir o texto.

Mesmo Aluno – Ele caiu.
Estrela do Mar – Onde?
Mesmo Aluno – Na praia.
Estrela do Mar – E aí, o que é que aconteceu quando ele caiu?
Mesmo Aluno – Ele se arranhou.
Estrela do Mar – E aí?
Mesmo Aluno – Pronto.
Estrela do Mar – E o jogo? O jogo continuou? Ele se arranhou, foi pra o hospital? O jogo continuou, o jogo parou? Como foi?
Mesmo Aluno – O jogo parou.
Estrela do Mar – E aí?
Mesmo Aluno – Então, a gente não foi pra hospital não.
Estrela do Mar – Foi pra hospital?
Mesmo Aluno – Não.
Estrela do Mar – E agora? Hum?
Mesmo Aluno – Aconteceu nada, não aconteceu mais nada depois que ele caiu.
Estrela do Mar – Aí você não fez uma história.
(Extrait da aula do dia 20 de março de 2009).

O diálogo impulsionou a aprendizagem e o desenvolvimento mútuo dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem. A colaboração se fez sentir no agir de outros alunos, pois, embora não estivessem envolvidos diretamente na tarefa, contribuíram com a produção do colega, opinando e sugerindo ideias para que a história tivesse um desfecho.

Um Aluno – Fala assim, aí o mar chegou na [inaudível].
Estrela do Mar – Você não contou uma história, não. Se não aconteceu nada é porque não tem história.
Outro Aluno – Tu bota que H. chegou e fez a defesa.
Estrela do Mar – Olha, eles estavam jogando bola na praia, a bola saiu, um garoto...
Outro Aluno – M. foi buscar a bola.
Estrela do Mar – E aí, o que é que aconteceu?
Outro Aluno – Tu diz que M. tocou pra I. e I. tocou pra você.
Estrela do Mar – E aí, o jogo? A complicação?
Outro Aluno – Jogou contra outro time de fora.
Estrela do Mar – E a complicação? O time de fora ganhou ou perdeu?
Mesmo Aluno – A gente ganhou de cinco a zero do time de Canindé.
Estrela do Mar – Entendeu como tem que ter uma história? Ele foi buscar, tem que ter acontecido alguma coisa com ele. Você diz: ele se arranhou, voltou arranhado, jogou e ganhou ainda, entendeu? Tem que ter acontecido alguma coisa, não pode ser foi buscar a bola e nada, pronto, nada mais, não pode assim. Agora conte para mim como seria essa história.
(Extrait da aula do dia 20 de março de 2009).

Diante do exposto, percebemos que, apesar de barulhentos, os alunos se engajaram na realização da tarefa, questionando, interferindo nas opiniões ditas e solicitando esclarecimentos para suas dificuldades. Houve colaboração de ambas as partes – professora e

alunos. Como afirma Charlot (2000, p. 63), “A prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza seu mundo; ela supõe, e produz, o aprender”.

No entanto, há momentos em que a colaboração não se instaura, uma vez que nem sempre a partícipe atende a todas as solicitações dos alunos. O diálogo a seguir demonstra o que estamos afirmando.

Estrela Mar – O que é que o senhor está fazendo aqui?

Um Aluno – Esperando a senhora pra corrigir.

Estrela do Mar – Espera lá, no seu lugar, sentado [Ela não atendeu esse aluno e dirigiu-se a outro]. Diga. Diga aí a história.

Outro Aluno – A história?

Estrela do Mar – Faça da sua cabeça. Uma história que você viu, conte aí pra mim, uma história que você viu.

Mesmo Aluno – Precisava ser uma história que eu vi? É só que eu acabei de contar que o meu pai nem liga pra mim, só quando está na praia ele nota eu.

(*Extrait* da aula do dia 20 de março de 2009).

Embora a participação dos alunos fosse visível, houve momentos da aula em que a partícipe não soube aproveitar as ideias colocadas por eles, não respeitando o turno de suas falas quando necessário. “Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio”. (FREIRE, 1996, p. 117, grifo do autor). Esses fatores, caso tivessem sido considerados, contribuiriam para alargar o conhecimento. Assim, algumas vezes, não houve colaboração na ação de escutar e esperar a vez do outro, ocorrendo situações de conflito, sendo necessária a intervenção da partícipe.

Pelo exposto, a prática docente dessa partícipe é considerada heterogênea, porque houve ações repetitivas, como, por exemplo, a predominância de perguntas e respostas que conduziram a uma reflexão técnica centrada no conteúdo programático relativo à produção textual. No tocante a esse aspecto, havia preocupação de os alunos fixarem regras para aplicar as tarefas que iriam fazer (as etapas de uma produção textual), ou seja, aprofundar os conhecimentos dos alunos.

Houve a preocupação de encontrar solução imediata para os problemas surgidos, em particular, a desatenção dos alunos na realização das tarefas.

Considerando a relação entre saberes e prática, a discussão realizada pela partícipe nessa aula caracteriza a compreensão que tem, inicialmente, sobre docência como “ato de ensinar”, concepção presente na antiguidade, em que o professor missionário deveria transmitir os conhecimentos aos alunos. No caso da partícipe, o ser professora tem relação com o conceito que elaborou, pois o atributo “questionar” predominou em suas ações.

Assim, no tocante à relação que estabelecemos desses conceitos com sua prática docente, embora ela não tenha ainda atingido o nível de elaboração conceitual, no que diz respeito a professor e docência, o exercício da docência e o ser professora nas ações que desenvolveu nessa aula demonstraram uma prática docente consciente, emancipada e permeada de colaboração e reflexão técnica.

8.1.3 O desencadear da prática docente de Água Viva

A observação inicial da aula de Água Viva foi realizada no dia 31 de março de 2009 na Escola Municipal Professor Ulisses de Góis, situada na Rua Raimundo Brasil, S/N, no bairro Nova Descoberta, zona leste de Natal, em uma turma de Educação Física do 1º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, com duração em média de uma hora e meia.

A turma era composta de 19 alunos, sendo 10 meninos e 9 meninas na faixa etária de 7 a 9 anos de idade.

Água Viva, ao entrar na sala de aula, deu bom dia aos alunos, perguntou como estava a turma e se eles tinham brincado muito durante o intervalo. Em seguida, fez a nossa apresentação. Vejamos como se efetivou esse momento:

Água Viva – Em primeiro lugar, depois do bom dia, eu quero apresentar uma amiga que está aqui com a gente hoje e ela vai ficar observando a nossa aula, tá? O nome dela é Sereia do Mar, ela é minha amiga e ela hoje vai observar nossa aula, tá bom?

Um Aluno – Pra ver se a gente é bom.

Água Viva – Não. Ela vai observar porque ela gosta de ver as aulas de Educação Física, porque ela quer colaborar com as aulas de Educação Física para que fiquem melhores, certo? E a tia também vai ajudar ela no trabalho dela, é isso.

Outro Aluno – Então a gente também vai dar uma ajudinha.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Em seguida, falou sobre o projeto de trabalho a ser desenvolvido com eles, intitulado “Amizade”. Para introduzir sobre a temática, fez alguns questionamentos aos discentes com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios, conforme o diálogo que segue:

Água Viva – Mas antes eu quero falar com vocês sobre algo muito especial. Ó, prestando atenção, prestando atenção. A partir de hoje nós vamos começar a trabalhar num projeto chamado “Amizade”. Me digam uma coisa, quem aqui na sala tem amigos?

Alunos – Eu.

Outro Aluno – Meu amigo é ele, o E.

Água Viva – Ah, que legal. Nós temos aqui na escola muitos amigos, em que lugares mais nós temos outros amigos? Quais são os outros lugares que a gente tem outros amigos?

Uma Aluna – Em casa.

Água Viva – Quem são os nossos amigos em casa?

Um Aluno – Nossos irmãos.

Outra Aluna – Minha mãe.

Água Viva – Nossa mãe.
Alunos – Nossa avó.
Água Viva – Nosso pai.
 (Extrait da aula do dia 31 de março de 2009).

Após esse momento, a partícipe explicou como seria o desenvolvimento de suas aulas e que nesse dia iria fazer a leitura de um livro, como ilustramos abaixo:

Água Viva – Então, a partir de hoje, nas nossas aulas de Educação Física, nós vamos estudar sobre a amizade. Tá certo? Amizade é justamente a gente ser amigo. A gente desenvolver relacionamentos com os nossos amigos. Pra começar a nossa aula, eu trouxe um livro que eu vou ler pra vocês uma história. Esse livro, quem aqui já viu na biblioteca?
Alunos – Eu.
Um Aluno – Eu já li.
Água Viva – Já?
Outra Aluna – A professora já leu.
Água Viva – Eu posso ler de novo?
Alunos – Pode.
 (Extrait da aula do dia 31 de março de 2009).

Um aluno sugeriu que a partícipe fizesse uma roda na sala para fazer a leitura, mas, em comum acordo, resolveram realizar a tarefa no pátio.

Água Viva – Pronto, obrigada pela ideia, muito bem. O., está sugerindo que a gente se sente em roda pra que eu possa ler. Vocês acham que é legal isso?
Alunos – É.
Água Viva – Então, tem uma sombrinha aqui no pátio. A gente vai fazer assim, presta atenção, vai ler a história que eu trouxe. O nome do livro é “Amigos pro que der e vier”, certo? Eu vou ler essa história, em seguida nós vamos voltar pra sala de aula pra gente produzir um desenho que vai mostrar o que a gente entendeu sobre a nossa história. Por que a gente vai fazer esse desenho? Porque a tia vai fazer um painel bem bonito pra colocar os desenhos sobre amizade, tá? Então, esses desenhos vão pra esse painel, depois que a gente fizer o desenho, nós vamos para a quadra e na quadra nós vamos fazer umas brincadeiras que falam sobre amigos.
Alunos – Êba.
Água Viva – Pois vamos então sair pra formar o nosso círculo no pátio. E aí a gente vai ler a história.
Um Aluno – Bora, eu vou atrás. [Vozes se sobrepõem].
Água Viva – Ó, é um círculo só, tá, gente. Muito bem. Agora, pra que esse círculo fique melhor, vamos dar um passinho pra frente, bem pequenininho. Agora solta a mãozinha e senta. Pronto.
 (Extrait da aula do dia 31 de março de 2009).

Todos se acomodaram debaixo de uma árvore no pátio e Água Viva iniciou a leitura do livro de histórias que tinha como título “Amigos pro que der e vier”. O enunciado abaixo mostra esse momento:

Água Viva – Então vou ler agora, certo? O livrinho “Amigos pro que der e vier”. É o título do livro, tem que prestar muita atenção pra vocês depois saberem desenhar. Aí, olha só, como é colorido. Olha como é colorido, É. Tá vendo como é colorido? Vamos ler. A menininha está sentada na porta da casa dela. É uma menininha, eu acho. Tem um brochinho no cabelo, ó. Ela diz assim: “Tem uns dias que parece que tá tudo meio ruim. A gente se sente mal e um pouco triste. Tem dias que vocês se sentem

um pouco triste? Eu também. Mas é normal, né? Tem dia que a gente está mais feliz, tem dia que a gente está mais triste, é normal. A melhor coisa pra fazer nessas horas é conversar com alguém. Bater um papo para melhorar tudo”. Aí ó, a menininha aqui na porta da casa dela e duas amiguinhas passeando.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Um aluno se dispersa, então ela procura atrair sua atenção. Em seguida, continua a história.

Água Viva – Atenção. O., presta atenção aqui. Não, não, não, volta. Vai não. Sentadinho, prestando atenção na história, por favor, tá certo? Então a menininha estava dizendo que é muito bom a gente conversar nos dias que a gente está triste. É muito bom ter alguém pra gente conversar. Aí ela foi na casa dos amiguinhos dela, olha só, mas os amiguinhos dela estavam de férias, viajando. E ela chegou pra mamãe dela e falou assim.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Nesse momento, ela interrompe a história e destaca o papel da família, mencionando nominalmente os alunos desatentos.

Água Viva – Bom, aí pode-se procurar um parente, com a família a gente pode contar sempre. Vocês sabem que com a família da gente a gente pode contar sempre, né? Com o pai da gente, com a mãe, com os nossos tios, com os nossos avós. A gente sempre pode contar com eles. Aí olha só que legal aqui, O., C. Todo mundo olhando pra cá. É bom mesmo conversar com os nossos pais, perguntar as coisas, saber as opiniões, claro, eles sabem tudo sobre nós. Até viram a gente nascer. Menina, é verdade, os nossos pais viram a gente nascer, então eles conhecem a gente muito, muito, muito, né? Então, às vezes, a gente está sem os nossos amiguinhos pra conversar, mas a gente tem os nossos pais, viu, C., a gente tem os nossos pais, a nossa família.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

A partícipe, ao mencionar o nome do aluno e falar da família como símbolo da amizade, motivou não só a sua participação, mas também a da turma como um todo.

Uma Aluna – Tem a família, se a gente for atrás.

Água Viva – Quem tem irmão também pode ir falar com ele, quem aqui tem irmão?

Alunos – Eu.

Água Viva – Ah, muito bem. Então às vezes o nosso papai e nossa mamãe não tão em casa, mas a gente tem o nosso irmão pra gente conversar, né verdade? Aí, olha aqui o montão de gente.

Um Aluno – Mas tem mais. Tem uma família bem grandona.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Água Viva prosseguiu com a leitura, mostrando as ilustrações do livro e intercalando com explicações, questionamentos e exemplificações de fatos do cotidiano. Abaixo, encontra-se o *extrait* que evidencia esse momento:

Água Viva – Isso, olha, vamos ouvir, sem falar nas primas, nos primos, nas tias, nos tios, nas vovós e nos vovôs que a gente pode contar também, né? Também são nossos amigos, isso que é legal, ir falar com a vovó, com o vovô, os dois têm sempre um docinho que a gente pode comer ou sempre nos ensinam alguma coisa. Eita, mamãe está brava agora, às vezes as pessoas da família brigam com a

gente, dizem que fizemos alguma coisa errada, é tão ruim que dá até vontade de chorar, mas quando a gente faz as coisas erradas a gente realmente precisa ouvir o que é certo. Tá terminando, hein? Vamos lá. Mas é que eles ficam preocupados, depois a gente conversa e tudo termina bem. Olha aqui. Tem pessoas que estão longe da família ou que já não tem alguns parentes, vocês conhecem alguém que está longe da família? Que não tem parentes?

Uma Aluna – Eu conheço minha tia que está lá na África.

Água Viva – E é?

Outra Aluna – E minha avó está lá em... [inaudível].

Água Viva – Tá bem longe.

Água Viva – Certo. É que sem família fica difícil, todo mundo precisa de uma família, não é? Vixe olha isso aqui, que montão de gente. Ah, que família grande, tem até gente que tem uma família gigante, toda hora aparece uma pessoa nova, uma família gigante, ó. Quem aqui tem família bem grandona?

Alunos – Eu.

Um Aluno – Eu tenho onze.

Água Viva – Muito legal, mas o mais legal de tudo é saber que têm muitas pessoas, a nossa família inteira, que gosta da gente, sempre vai nos ajudar, certo? A família é muito importante, porque também são nossos amigos. Então vocês falaram, a gente tem amigos na sala, a gente tem amigos na rua, mas a nossa família deve ser os nossos primeiros amigos, certo? Entenderam isso?

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Após os comentários sobre a família, Água Viva retornou com os alunos à sala de aula e propôs que eles fizessem a ilustração da história para que fosse exposto em um painel, conforme evidenciamos a seguir:

Água Viva – Então agora nós vamos voltar pra sala e nós vamos desenhar o que a gente mais gostou da história pra tia colocar no painel. E a tia vai distribuir agora um papel em branco e você vai poder desenhar o que você mais gostou da história, sobre a família, sobre os amigos. Então no livro nós tivemos vários exemplos de amizade, fizemos os amigos na rua, tivemos os amigos da família, que são os primos, os pais, os avós. Tivemos o exemplo de famílias grandes, exemplo de família pequena e aí vocês vão poder colocar no desenho pra que no dia que a tia fizer o mural da amizade possa expor o desenho de vocês, tá certo? Vai desenhar, vai colorir e colocar o seu nome, tá? Então tirem os seus estojos, nós vamos fazer esse desenho e em seguida vamos para a quadra. Fazer as brincadeiras de amizade que eu falei pra vocês.

Um Aluno – Calma, professora! [vozes de alunos se sobrepõem].

Uma Aluna – Pode botar o azul?

Água Viva – Quantas cores vocês quiserem.

Outro Aluno – Ô, tia, terminei.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Durante o momento de realização do desenho pelos alunos, alguns começaram a cantar, então Água Viva propôs uma música relacionada à temática amizade, como destacamos a seguir:

Água Viva – Eu vou cantar uma musiquinha bem legal enquanto vocês desenham. Já que começaram a cantar uma música que não tem a ver com amizade, então eu vou cantar uma música sobre amizade. É assim, ó. Bom dia, amiguinho, como vai? Bom dia, amiguinho, como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos. Bom dia, amiguinho, como vai? Bom dia, professora, como vai? Bom dia, professora, como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos. Bom dia, professora, como vai?

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Terminada essa primeira parte da aula, conforme anunciado anteriormente, o momento seguinte culminou com a realização de atividades práticas sobre o tema em foco.

Dessa forma, Água Viva convidou os alunos a se deslocarem em fila até a quadra, onde aconteceram diversas atividades recreativas como: “Alongamento”, “Tica-amigo”, “Tica partes do corpo”, “Tica abraço” e “Pula pneus de mãos dadas com o amigo”. O *extrait* seguinte explicita como ocorreu esse momento:

Um Aluno – Tia, me dá uma bola pra mim brincar.

Água Viva – Agora não, a gente vai fazer logo o jogo da amizade. São jogos diferentes que a tia trouxe como proposta. Quem terminou vai esperar na carteirinha sentado, certo? Então nós vamos fazer assim, ó. Como faltam poucos amiguinhos pra terminar, então nós já vamos adiantando pra quadra, tá certo? Vamos formar a fila aqui na porta, no final eu deixo vocês brincarem com as bolas.

Outro Aluno – É como?

Água Viva – Ah, uns joguinhos da amizade bem legais, você vai gostar. Então eu peço a vocês que ao entrarem na quadra vocês possam sentar lá no círculo como a gente fez daquela vez passada.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Ao chegar à quadra, um aluno disse que não queria participar das brincadeiras e a partícipe propôs que ficasse observando os colegas brincarem, mas, no decorrer das atividades físicas, ele terminou se engajando nas brincadeiras.

Um Aluno – Professora, não quero brincar, não.

Uma Aluna – Eu quero.

Água Viva – Não vai querer brincar, não? Então, olha, quem não vai querer brincar vai ficar sentadinho lá naquelas arquibancadas. Encosta na parede e senta em círculo, por favor.

Alunas – Ai, ai.

Água Viva – Todo mundo em pé agora.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Para que as brincadeiras fossem realizadas a contento, Água Viva estabeleceu algumas regras. Na sequência, vejamos como se efetivou o desenrolar de algumas das brincadeiras para a mediação da aprendizagem.

Água Viva – Olha só, a turma vai perder o direito à brincadeira se não colaborar, entendido? Porque esse momento agora é a continuidade da sala de aula e se a turma não colaborar não vai continuar, vai perder o direito de ficar na quadra. Vamos ficar em cima da linha amarela. Solta as mãos, venha para cá, por favor. Agora vamos alongar o nosso corpo para que a gente possa fazer as atividades físicas, tá? Como eu já falei, a gente hoje tá falando sobre o que mesmo?

Alunos – Amizade.

Água Viva – Amizade. Então a gente vai fazer várias atividades que falam sobre os amigos. Agora O., dessa o seu corpo, devagar. Agora O., você vai dar uma mão pra um amigo do lado assim ó, cruzando, dá ao outro amigo, assim ó.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

A partícipe faz a demonstração para que os alunos executem a tarefa corretamente.

Água Viva – Aperta a mão dela assim, ó. Senta. Olha só, vamos dar um passo pra trás agora, pra trás, alonga a perna, a outra perninha. Muito bem. Agora vira de frente pra um amiguinho, aqui amor, ó, com ele aqui. E aí segura nas duas mãos do amiguinho [risos dos alunos], aí, ó, alonga os braços assim, ó, com o amiguinho, alonga em cima, alonga de novo do lado e alonga em baixo. Agora puxa assim, ó. O amiguinho puxa você e você puxa o amiguinho, sem sair do lugar, hein? Sem sair do lugar. Agora, ó. Lembra que a gente fez aquele alongamento da perna sozinho e a gente ficou pulando igual um saci-pererê? Só que agora a gente vai pedir ao nosso amigo pra nos ajudar, você vai colocar a mão no ombro do seu amiguinho e vai alongar sua perninha, você vai ver como fica melhor. Ah, mas não pode tirar a mão do ombro do amigo não. O amiguinho vai lhe ajudar, agora a outra perna.
(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Após o alongamento, a partícipe retomou o tema da aula fazendo perguntas, anunciando as respostas ou, quando eles respondiam, apenas confirmando o dito por eles.

Água Viva – Muito bem. Chega mais perto de mim agora, por favor. E a gente vai ter a nossa primeira brincadeira, tá? Que é que a gente está estudando hoje mesmo?
Uma Aluna – Amizade.
Água Viva – Amizade. E um bom amigo, ele tem que ser o quê? Um bom amigo tem que ser o quê? Tem que ser amável?
Alunos – Tem.
Água Viva – Tem que ser amável um bom amigo?
Outra Aluna – Claro, professora.
Água Viva – Tem que ser o quê mais?
Alunos – Amigo.
Água Viva – Brincar na casa. Ser carinhoso com os amigos, né? Tudo isso. Então a professora é amiga de vocês? É?
Alunos – É.
(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

A partícipe faz adaptação de algumas brincadeiras tradicionais, como: o tocar o outro, pular, introduzindo o termo amigo. Ela iniciou explicando a brincadeira.

Água Viva – Então a primeira tarefinha vai ser um tica chamado “Tica-amigo”. O tica-amigo é assim, por exemplo, G. vai ser o tica, aí, O., pra você não ser ticado, você tem que segurar na mão de alguém, de algum amigo, aí ele não pode ticar, viu, G.? Se o coleguinha estiver segurando na mão do outro, você não pode ticar, aí a pessoa corre depois, você pode segurar na mão de outro amigo. Então, O., o tica é o G. Atenção, se G. ticar você aí para o jogo e começa de novo, tá? Atenção, já.
(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

A brincadeira se desenrola com as crianças correndo, tocando os colegas. A partícipe no papel de árbitro vai anunciando quem faz o papel de “tica”. Após alguns momentos, introduz nova regra.

Água Viva – Só que agora a gente vai fazer diferente, pra você não ser ticado você tem que segurar na mão de pelo menos três amiguinhos, tem que ser três amiguinhos agora, tá?
(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Em seguida, a partícipe introduziu uma nova versão: “Tica partes do corpo”.

Água Viva – Ó, atenção, agora a brincadeira é diferente, vai ser o “Tica partes do corpo”. É assim, pra você não ser ticado você vai ter que encostar alguma parte do seu corpo no seu amigo. Como? Não pode mais ser as mãos, porque já foi encostado. Então você pode encostar suas costas, o seu bumbum, o seu bracinho, a sua cabeça. Pra você não ser ticado você tem que se encostar, tá certo? Atenção, já. Agora vai mudar.
(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

A brincadeira se desenvolve com a partícipe desempenhando a mesma função. No final, o último “tica” tem que abraçar um colega.

Água Viva – Então, você vai abraçar o seu amigo da sala, se você não tiver abraçado com alguém, aí o L. pode ticar, tá certo? O., quem tiver dando sopa, querendo ser ticado, aí você não tica não, corre atrás de quem está correndo. Já. Um, dois, três e já. Não, ela tava com ela.
Uma Aluna – Mas se alguém ticar fica aqui na borda.
Água Viva – Mas as meninas estão excluindo as pessoas.
Outra Aluna – Ai, ai, para.
(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Terminada essa versão do “Tica”, Água Viva introduz outra brincadeira, conforme o *extrait* a seguir:

Água Viva – Pra cá todo mundo. Vamos formar duas filas aqui, uma fila aqui, presta atenção na intenção das filas formadas. Muito bem, já que vocês querem tanto pular nos pneus, você vai poder fazer isso com seu amigo, só que você não vai soltar a mão do seu amigo, não. Segura aí na mão do seu amigo aí que está do seu lado, está do seu lado. Então, olha só, vai primeiro S. com A. Elas vão ter que pular dentro, dentro do pneu sem soltar a mão, até chegar ao outro lado, tá? Vai lá. Já. Eita! Cuidado, tem que ir rápido. O que é que a gente tem que aprender com isso aqui? A gente tem que aprender os limites do nosso amigo. Se o nosso amigo é mais devagar a gente tem que respeitar ele e ir mais devagar, se ele é mais rápido, a gente tem que tentar ir um pouquinho mais rápido pra gente sempre ficar igualzinho com o nosso amigo. Volta pra fila quem terminou. Agora que vocês aprenderam, presta atenção, lembra que o princípio básico dessa brincadeira é: esperar o amigo, sempre olhar o amigo, a necessidade dele, tá? Não é competição.
(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Para verificar a aprendizagem, Água Viva pediu para que os alunos fizessem um círculo e falassem sobre o que aprenderam a respeito do tema “amizade”. A seguir, apresentamos um *extrait* desse momento:

Água Viva – Muito bem. Agora vamos sentar aqui no círculo pra eu falar uma coisa importante.
(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Alguns alunos (O, C e W) não quiseram executar a proposta, porém a partícipe conseguiu que todos se acomodassem e ouvissem atentamente.

Água Viva – Vamos concluir aqui a nossa aula. Atenção. Deita e escuta. Diga-me uma coisa, o que foi mais que a gente aprendeu hoje sobre amizade?
Alunos – Amigos.
Água Viva – Que a gente tem que ser o quê?

Uma Aluna – Amigo.

Outra Aluna – Amizade.

Água Viva – Unidos. O que mais que a gente tem que ser?

Outra Aluna – Amigos.

Água Viva – Amigos, mas o que é a gente ser amigo? A gente ser solidário, né? A gente entender a necessidade do outro, tá certo? Oi? Amar o outro. Então, olha só, é isso, certo gente? Que vocês possam fazer mais amizades no dia a dia. Até a próxima aula.

(*Extrait* da aula do dia 31 de março de 2009).

Conforme o exposto, a prática docente de Água Viva ocorreu da forma como planejado para essa aula. Houve engajamento por parte dos alunos, que se envolveram volitivamente com as ações propostas por ela, sendo incentivados a participar das brincadeiras, mesmo as que requeriam deles maior desafio.

Desse modo, a prática docente da partícipe caracteriza-se como uma ação orientada por normas, interesses e fins educativos e de uso prático.

Nesse âmbito, a reflexão que respalda o seu agir docente centrou-se na modalidade técnica, pois o conhecimento foi utilizado com a finalidade de prever e controlar comportamentos, com a preocupação de mudança de ações que viessem atender não só as necessidades imediatas dos alunos, como também, as de longo prazo, como o desenvolvimento mental, particularmente a atenção, as habilidades e a formação de atitudes.

Apesar de a colaboração crítica não ter sido instaurada, houve colaboração, uma vez que os jogos propostos abrangiam tarefas em grupo, ajuda mútua, respeito ao outro e tolerância, particularmente o último.

A forma de agir de Água Viva evidencia relações que identificam o ser professora e suas ações nessa aula, tendo em vista o conceito que elaborou para professor no início do estudo, em que estão presentes atributos relacionados à transmissão de conhecimentos e de formação a partir dos primeiros anos infantis. Da mesma forma, a visão que tem de docência como “ato de ensinar, de aplicar conhecimentos” evidencia-se em suas ações.

No que se refere às categorias que elegemos para análise da prática docente, Água Viva fundamentou suas ações na teoria e foi adaptando o seu fazer docente em brincadeiras tradicionais, conforme o tema que se propôs para a aula. No entanto, no desenrolar do processo, predominou uma prática repetitiva, porque o conhecimento reduziu-se não só em traduzir a teoria em esquemas comportamentais, mas, também, em satisfazer necessidades imediatas.

A seguir, passaremos à análise das práticas docentes, estabelecendo uma relação com os estudos realizados nos Ciclos de Estudos Reflexivos e as observações nas salas de aulas das referidas partícipes.

8.2 A CONEXÃO ENTRE SABERES E PRÁTICA DOCENTE

As discussões entre saberes e prática docente são múltiplas e variadas, como evidenciamos no contexto deste estudo. Expressamos também que essa multiplicidade e variedade advêm da postura epistemológica dos autores que a estudam. Porém, de modo geral todos ressaltam a importância dos saberes internalizados pelos professores para sua ação docente.

No entanto, como esclarece Géglio (2006, p. 50):

A interação entre a teoria e a prática não representa, em nenhuma circunstância, a submissão de uma em relação à outra, cada uma possui identidade própria e suas características são bem distintas [...] O que se defende é que elas não sejam utilizadas de maneira independentes, quer dizer, separadas entre si.

Dessa forma, podemos perceber que teoria e prática não existem separadamente, mas encontram-se em indissolúvel unidade no processo do conhecimento humano. “A teoria só existe quando existe a prática, se a prática não existe então a teoria passa a ser o projeto da prática”. (GÉGLIO, 2006, p. 52).

No tocante à prática docente dos professores, é preciso esclarecer que a teoria não é somente a contida nos livros didáticos e nos periódicos, em uma linguagem estritamente identificada com a “ciência”, e a prática reduzida às ações do dia a dia em sala de aula. Caso os professores concebam a teoria e a prática dessa maneira, torna-se difícil a tarefa de divulgar e de reconhecer o seu imbricamento. A teoria e a prática devem ser mostradas como tendo um valor que não se reduz a esses momentos únicos e isolados.

Nessa direção, passaremos à análise da prática docente das partícipes no sentido de desvelar a relação entre a incorporação dos saberes de professor e da docência ao contexto de sua prática docente.

Para isso, analisaremos a prática docente de cada uma delas após os Ciclos de Estudos Reflexivos, que passaremos a descrever e a interpretar.

8.2.1 Revendo a prática docente de Alga Marinha

As observações na sala de aula de Alga Marinha após os Ciclos de Estudos Reflexivos ocorreram na mesma escola e na mesma turma (A) da observação anterior. Foram efetivadas nos dias 20 e 22 de julho de 2009. A primeira teve como tema datas comemorativas, em

particular o Dia do Amigo, e estavam presentes 27 alunos, enquanto a segunda apresentou a temática Gênero Textual, contando com a presença de 22 alunos.

Na primeira observação, Alga Marinha seguiu uma rotina semelhante à anterior. Fizemos nossa apresentação e colocamos os objetivos, que foram retomados pela partícipe.

Ela foi interrompida com a entrada de um aluno, mas continuou colocando a finalidade da nossa presença após este se acomodar na sala.

Alga Marinha – Então, hoje novamente nós estamos com a professora Sereia do Mar que vai assistir a nossa aula, vai observar o que a gente está estudando, como é que nós estamos nos comportando. (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Depois de algumas interrupções de alunos que não chegaram no início da aula e após todos se acomodarem, Alga Marinha pediu a eles que juntassem as carteiras formando fileiras duplas e explicou o motivo para tal organização.

Uma aluna reagiu, manifestando-se contrária à proposta da partícipe de sentar do lado do colega, conforme ilustra o *extrait* a seguir:

Alga Marinha – Então pronto. Vamos fazer o seguinte, eu vou querer que a gente, pra ter mais espaço, essa fileira vai juntar aqui. A gente está colocando elas juntas porque hoje vocês disseram que era o quê? Dia do...

Alunos – Amigo.

Alga Marinha – E aí a gente vai colocar vocês um pertinho do outro porque a gente quer valorizar esse momento. Mas G não quer fica aqui, então eu quero que alguém troque com G, tá? Que eu depois, eu vou conversar com G, não sei o motivo pelo qual... Nós não vamos fazer trabalho pra nota, nós vamos só ficar juntos, pertinho, tá certo? Você quer ficar aonde G?

Aluna – ...Só hoje.

Alga Marinha – Não, mas eu quero hoje que você não fique só. Por que agora ficou chateada? Ah?

Alunos – Ela estava brigando ali, Ó.

Alga Marinha – Deixa que eu resolvo com ela, tá bom? G, escolha um lugar pra você ficar, só não quero que você fique só, tá? Pronto, pronto, eu estou conversando com G agora, combinado? [A aluna continuou sentada sozinha].

Alunos – Combinado. (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Depois desse ocorrido, a partícipe se dirigiu aos alunos e tentou introduzir a temática da aula, mas alguns deles questionaram sobre a entrega de notas. Vejamos os seus argumentos nesse momento:

Alga Marinha – Então, olha só, gente, quando eu cheguei na sala vocês disseram que hoje era um dia especial. Vocês estavam conversando na hora que eu cheguei que hoje é dia de quê?

Alunos – Do Amigo.

Um Aluno – Hoje vai dar nota.

Alga Marinha – Vou dar a nota pra vocês amanhã. Amanhã não, quarta-feira.

Mesmo Aluno – É terça, é segunda, é quarta, é quinta...

Alga Marinha – É quarta-feira agora.

Outro Aluno – Até o dia de ontem você disse que ia ser hoje.

Alga Marinha – Pois é, mas não deu tempo de eu concluir.

Mesmo Aluno – Daqui a pouco vai ser quarta-feira de novo.

Alga Marinha – Não deu tempo de eu concluir, e aí? Eu vou dar a nota de qualquer jeito? Não, tem que pensar na nota de vocês. O que é mais importante a gente aprender no dia a dia ou ter uma nota?

Mesmo Aluno – Ter uma nota.

Alga Marinha – E é? Gente, as duas coisas são importantes. Vocês terão a nota de vocês, né? Eu disse a vocês que não deu tempo de concluir o diário. Então eu só posso passar a nota pra vocês quando eu concluir o diário. Combinado? (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Em seguida, fez a introdução da aula, explicando detalhadamente como iria trabalhar sobre a data comemorativa do Dia do Amigo relacionada ao assunto gramatical trabalhado em aulas passadas, especificamente, substantivo e adjetivo. Como ilustramos a seguir:

Alga Marinha – Então, vocês me falaram que hoje é Dia do Amigo e eu fiquei pensando o seguinte, vamos refletir sobre este dia e aproveitar para depois trabalhar o conteúdo que a gente estudou na semana passada.

Um aluno – Substantivo?

Alga Marinha – Substantivo, adjetivos, nomes, características. Mas nós vamos começar, primeiramente, com a nossa reflexão sobre o relacionamento de amizade, depois a gente vai praticar e ler. Ler um texto que fala sobre o que é ser amigo. Se a gente pode ter um amigo para sempre ou não. Esse texto é um poema e além de ser um poema ele é musicado, chamado “Amigos para Sempre”. Eu acho que vocês já conhecem. O que é que nós vamos fazer com esse texto? Nós vamos pensar sobre o que está escrito nele, depois nós vamos ver se a gente consegue ter alguma ideia do que ele significa, qual a mensagem que ele passa, o que é que ele quer nos dizer. Então, com isso nós vamos fazer o quê? Ler, compreender a mensagem e interpretar o texto. Bom, mas a gente não vai ficar só aqui, depois que ler, compreender, pode cantar, já que é um texto musicado, depois a gente estuda o assunto gramatical. (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Após essas explicações, ela fez algumas perguntas aos alunos sobre a origem do Dia do Amigo e leu um texto que pesquisou na internet relativo a esse assunto. A leitura foi interrompida duas vezes para chamar a atenção de um aluno que estava rodando o caderno no dedo, conforme ilustramos no *extrait* que segue:

Alga Marinha – Então, olha só, eu pergunto pra vocês, será que vocês sabem por que surgiu essa comemoração? Quem sabe da história? Hein? Quem sabe da história? Como foi que surgiu a comemoração do Dia do Amigo? Hein? Alguém sabe? Ninguém sabe? Bom, olha só, deixa eu ler pra vocês o que pesquisei na internet, num site, diz assim: O Dia do Amigo é comemorado em todos os dias vinte de julho em diversos países do mundo. [...] Você poderia parar de rodar o caderno, pra mim? Pode ser? Brigada, tá? Então, olha só, mas será que comemorar o Dia do Amigo só serve se a gente trocar presente? Não, né? [...] R, eu pedi ainda agora pro colega parar de rodar o caderno e eu estou pedindo pra você agora. Você pode parar de rodar o caderno? Vamos fazer do nosso caderno nosso amigo também? Está certo? Porque no momento que você fica rodando seu caderno pra cá e pra acolá vocês tiram minha atenção, tira a atenção dos seus colegas, tira a sua atenção e estraga o seu caderno. (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Terminada a leitura, comentou sobre a importância desse tema para vida dos alunos e das pessoas, especificamente, para o relacionamento do dia a dia com a família e a

comunidade de modo geral. Em seguida, para verificar os conhecimentos prévios, fez os seguintes questionamentos:

Alga Marinha – E o que é melhor, me respondam agora, ter amigo ou ser amigo?
Alunos – Ser amigo.
Um Aluno – Ter amigo.
Alga Marinha – As duas coisas. Quem concorda que pode ser as duas coisas?
Outro Aluno – Não.
Alga Marinha – Quer dizer que eu só preciso ser amigo?
Mesmo Aluno – É.
Alga Marinha – Por quê? Porque, G, eu só preciso ser amigo? Quem quer vir falar sobre isso? N, o que é melhor pra você? Ter ou ser amigo?
Outro Aluno – Ser amigo.
Alga Marinha – Porque que é melhor ser amigo? Hein?
Outro Aluno – Não, a mesma coisa.
Alga Marinha – R, agora eu quero que você me responda, o que é necessário fazer pra gente ter um bom amigo?
Outro Aluno – Ser bom com ele.
Alga Marinha – Ser bom com ele, né? Uma boa resposta.
Outro Aluno – Não arengar com a pessoa.
Alga Marinha – Não arengar com a pessoa, que mais?
Outro Aluno – Não maltratar ele.
Alga Marinha – Não maltratar.
Outro Aluno – Não apelidar.
Outra Aluna – Não chamar palavrões.
Alga Marinha – Não chamar palavrões. Deus não gosta. Então vamos lá, vocês no dia a dia conseguem praticar isso? Ser um bom amigo com as pessoas? No dia a dia, no recreio, na rua, na comunidade, conseguem ser um bom amigo? Hein? Ou vocês arengam demais um com o outro? Ou então quando de repente o amigo está numa pior, está com dificuldade, você, aí fica com fofoca, aí fala mal e apelida, não é? A gente tem que ver como é que é a nossa atitude, tá bom? Agora... (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Para sistematizar o aprendizado, Alga Marinha entregou um texto aos alunos sobre o tema em estudo, explicou a sistemática de trabalho (leitura silenciosa, destaque das palavras cujo significado era desconhecido, leitura coletiva – professora e alunos – meninos e meninas intercalados) e, por último, cantou a música “Amigos para Sempre”.

Solicitou que os alunos escrevessem o cabeçalho (nome da escola, dia, mês e ano) e colassem o texto.

Enquanto os alunos realizavam a tarefa, ela revisou o conteúdo estudado em aulas anteriores (substantivo e adjetivo).

Após a revisão, iniciou a leitura do texto e finalizou colocando a música para que os alunos ouvissem e cantassem. Em seguida, fez alguns questionamentos para verificar a compreensão do texto. O *extrait* a seguir torna evidente esse momento:

Alga Marinha – M, o que é que você achou dessa música, dessa mensagem que a gente ouviu sobre os amigos?

Aluno – Sei não.

Alga Marinha – Sabe não? Ma, o que foi que você achou?

Outro Aluno – Achei nada.

Alga Marinha – Não achou nada, não gostou? Nem gostou da música?

Mesmo Aluno – Não, não, eu não achei nada, eu só gostei...

Alga Marinha – Mas você gostou? Gostou? Não?

Mesmo Aluno – Gostar, eu gostei, mas eu não sei não.

Alga Marinha – Não sabe explicar nada. Ok. G, G, qual é a mensagem que esse texto passa pra gente? Eu quero agora os colegas ouvindo, tá certo?

Outro Aluno – Não, nada.

Alga Marinha – Nada? Nossa. Então vamos ver se as meninas sabem responder alguma coisa, né? G, conta pra gente qual a mensagem que você encontrou nessa música, que você achou interessante.

Uma Aluna – Amigos para sempre é o que nós devemos ser.

Alga Marinha – Agora, G, eu gostaria que você me dissesse qual foi a parte do texto que você achou, assim, que foi interessante, que lhe chamou atenção.

Aluno – Não, eu gostei do refrão professora, professora.

Alga Marinha – Refrão? Por quê?

Mesmo Aluno – Porque fica todo mundo em harmonia e é bom.

Outro Aluno – Eu também gostei.

Alga Marinha – Você já assim, pensou sem, de repente na vida sem nenhum amigo? E o que é que você acha que a gente pode sentir quando fica só?

Mesmo Aluno – É. A pessoa não tem prazer, não tem prazer de ter alguma coisa, só quer se suicidar... (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Com a intenção de os alunos internalizarem os conhecimentos, a partícipe entregou uma tarefa escrita contendo o nome de todos os alunos presentes na sala de aula para que eles escrevessem características positivas dos colegas. O fato de estarem enumerados gerou dúvidas e ela precisou explicar que a numeração não correspondia à ordem numérica do diário escolar. Feito os esclarecimentos, ela explicou que recolheria a tarefa e prosseguiu como evidenciado no *extrait*:

Alga Marinha – É. Em cada ser humano existem características agradáveis, positivas, existem características boas, existe sempre algo de bom em cada um de nós, vamos valorizar as nossas virtudes. O que são virtudes? É tudo de bom que a gente traz dentro da gente, certo? Então, no quadro abaixo estão os nomes de seus colegas de classe, identifique em cada um deles uma característica positiva, uma coisa boa. Escreva essas características ao lado de cada nome, vocês lembram que nós estudamos substantivos não lembram? Então, veja bem, nessa coluna aqui nós temos o quê? Nomes de pessoas. São os substantivos...

Alunos – Próprios.

Alga Marinha – Então, presta atenção, o que é que eu quero trabalhar com vocês nessa folha? Além de a gente exercitar, olhar sempre o lado bom das pessoas, eu quero que vocês percebam que quando eu dou características para alguém eu estou trabalhando que classe de palavras?

Um Aluno – Adjetivo.

Alga Marinha – Adjetivos. Então, os adjetivos são palavras que caracterizam um nome. Aqui eu coloquei nomes de pessoas, coloquei substantivos próprios, mas então, por exemplo, eu posso dizer que esta porta é importante para a sala, né?

Um Aluno – É.

Alga Marinha – Ela, ela é azul, ela é espaçosa, ela é larga, ela está sempre aberta para receber as pessoas. Então, eu quero que vocês coloquem aqui características boas das pessoas. Podem encher...

Outro Aluno – Legal.

Alga Marinha – Por exemplo, a L é legal, é inteligente, é esforçada, tá certo?

Um Aluno – Professora, pode ser uma característica mau?

Alga Marinha – Não. Não. Porque a gente está trabalhando olhar as pessoas, o lado bom das pessoas. Todo mundo entendeu?

Um Aluno – Vixi! Professora, a data que a senhora colocou, dois mil e sete.

Alga Marinha – Coloque aí dois mil e nove, foi erro meu mesmo.

Outro Aluno – Pode repetir?

Alga Marinha – Você acha que as pessoas têm as mesmas características?

Mesmo Aluno – Não. (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Durante a realização da tarefa, alguns alunos, ainda, tinham dúvidas em expressar as características e questionavam a partícipe se poderiam colocar gírias e palavras como chatos e brigonas. Ela explicou novamente e exemplificou com palavras que poderiam identificar o lado positivo de cada pessoa. Ao final, a partícipe pediu que os alunos fizessem a leitura enumerando as características listadas em cada nome, sem mencioná-los, conforme o seguinte *extrait*:

Um Aluno – Eu posso botar alguma coisa negativa em mim?

Alga Marinha – Não. Eu quero que você descubra dentro de você alguma coisa boa. Não consegue? Pessoas comunicativas, pessoas estudiosas, pessoa responsável, pessoa amiga, companheira, educada, olha quantas coisas boas a gente pode dizer das pessoas. Bonita, sorriso bonito, compreensivo, alegre. Eu vejo tudo isso na sala. Solidária, justa. Tem tantos adjetivos que se a gente for olhar a quantidade... bonito, andar bonito, bela, elegante, cabelo arrumado, cor bonita, olhos graúdos, bonitos, tem presença. Estou dando só as ideias, não sei se estou atrapalhando.

Um Aluno – Não, professora, não sei o que é melhor de mim não.

Alga Marinha – Então pule você e coloque de outro. Depois quando você lembrar de alguma coisa dessa pessoa você volta, viu? Viu, M.

Outro Aluno – Aqui, Ó, professora, pode botar que ele é gordo?

Alga Marinha – R, você lembra que você falou como um amigo deve ser?

Aluna – Companheiro.

Outra Aluna – Educada.

Outro Aluno – Solidário

Outro Aluno – Comunicativo.

Outro Aluno – Amigável.

Outra aluna – Responsável.

Outro Aluno – Verdadeiro.

Alga Marinha – Verdadeiro, né? Um amigo tem que ser verdadeiro. Na sala de aula, se você é aluno, como deve ser um aluno bom?

Um Aluno – Educado.

Outro Aluno – Legal.

Outro Aluno – Pessoa simples. Tem que ser simples.

Alga Marinha – Gostei, tem que ser simples. O que é uma pessoa simples?

Mesmo Aluno – Que não liga pra as coisas.

Outro Aluno – Não querer ser rica.

Outro Aluno – É ser humilde. (*Extrait* da aula do dia 20 de julho de 2009).

Alga Marinha finalizou essa aula fazendo uma retomada do tema em estudo. Propôs que quatro alunos espontaneamente levantassem o braço e fizessem a leitura da parte do texto que mais tinham gostado. Em seguida, pediu que alguns alunos se expressassem acerca do

comportamento da turma nesse dia dedicado ao amigo e, ainda, destacou a importância do material escolar como recurso de aprendizagem.

Na observação posterior (22 de julho de 2009), chegamos à sala de aula e a partícipe e alguns alunos já estavam presentes, demos boa tarde e nos acomodamos em uma carteira. Alga Marinha de forma diferente da aula anterior organizou as carteiras em filas e pediu aos alunos que sentassem um atrás do outro. Os alunos que iam chegando se acomodavam nas cadeiras que estavam vazias. A partícipe, referindo-se à nossa presença, pediu aos alunos para ficarem livres para participar da aula, ressaltando que caso fosse necessário chamar-lhes a atenção o faria.

Ela iniciou fazendo uma revisão dos conhecimentos trabalhados de forma semelhante a da aula anterior, ou seja, colocando questões para os alunos responderem. Após a revisão, informou aos alunos o conteúdo que seria trabalhado: leitura do texto de gêneros diferentes e sua interpretação, aspectos semânticos e aprofundamento do estudo sobre substantivo e adjetivo.

Para a execução dessas tarefas, utilizou o livro texto e dicionários para os alunos procurarem o significado de palavras que desconheciam. O texto era um poema intitulado “A Primavera”. No desenrolar desse procedimento, ela continuou utilizando a mesma sistemática: perguntas versus resposta. O *excerpt* a seguir evidencia o que estamos afirmando:

Alga Marinha – Olha aqui, eu trouxe outro texto bonito. Vamos pegar o texto e fazer uma leitura silenciosa desse texto: “A primavera”, de Ieda Dias. Eu vou fazer umas perguntinhas pra vocês sobre ele. É um texto bem simples, já leu? Quem já leu lê mais uma vez. Olhem nesse texto se tem alguma palavra que vocês desconhecem o significado. Eu vou lhe dar alguns dicionários, que como eu tenho poucos N vai ficar com um, R com outro pra ajudar aqui na descoberta das palavras. M pega o dicionário, certo? Mai. É só pra gente socializar. Qual é o texto que a gente está lendo? Qual é o título do texto?

Alunos – Primavera.

Alga Marinha – Primavera. Muito bem, quem é o autor desse texto?

Alunos – Ieda Dias.

Alga Marinha – Ieda Dias, o autor do texto, né? É um texto bem simples, Vamos fazer uma leitura em conjunto agora. Vamos lá, eu quero uma leitura sinfônica, como se fosse uma orquestra, harmônica, bela e percebendo a musicalidade da poesia. Sabe o que é musicalidade? É aquela entonação que dá na poesia e que parece que a voz da gente vai e volta, sobe e desce, vamos lá? Um, dois, três, já.

Alunos – Em flor. Todo jardim. Rosa vermelha, grande jardim... [Inaudível] beijando dalias e dobradiças, em beijadelas as borboletas brincam com os saltos e piruetas. O bem te vi e o... [Inaudível] plana nas ramas do manacá. Brinca suave pelos caminhos, leva a canção do passarinho.

Alga Marinha – De onde foi tirado esse poema?

Um Aluno – Coração...

Alga Marinha – Coração da menina descalça. Que ano foi escrito esse livro?

Alunos – 1993.

Alga Marinha – Qual foi a editora?

Uma Aluna – Belo Horizonte.

Alga Marinha – Belo Horizonte. Bom, preste atenção, isso aqui é uma narrativa? Um texto narrativo? É uma receita de bolo? Ou é um poema?

Um Aluno – Poema.

Alga Marinha – Um poema, né? Uma pergunta dessas não era nem pra ser feita. Mas é um poema. Por que é que eu sei que é um poema?

Outro Aluno – Porque tem rima.

Alga Marinha – Primeiro tem rimas. Tem mais alguma coisa?

Outro Aluno – Dividido em estrofes.

Alga Marinha – Bom, então a gente viu que esse texto é um poema porque tem rimas, porque ele está dividido em estrofes, mas só por isso? Ele vai mexer com o quê?

Um Aluno – Com as palavras.

Uma Aluna – Com os sentimentos.

Alga Marinha – Com os sentimentos. Com as emoções. Quando a gente lê um poema, além de mexer com os sentimentos, com as emoções, ele faz com eu a gente ó...

Outro Aluno – Fique feliz.

Alga Marinha – Muito bem. É uma ideia, não foi isso que eu quis dizer com o meu gesto, mas é. Fique feliz porque a gente começa a fazer o quê?

Outra Aluna – Imaginar.

Alga Marinha – Imaginar as coisas. Quem não pode imaginar quando lê uma poesia? Mas aí se de repente a gente lê uma poesia e descobre que tem um monte de palavra que eu não sei o significado, o que é que eu faço?

Alunos – Pega o dicionário. (*Extrait* da aula do dia 22 de julho de 2009).

Um aluno interrompeu com os questionamentos e a partícipe chamou a sua atenção, prosseguindo depois.

Alga Marinha continuou as explicações sobre o tema abordado, relacionando-o às situações reais da primavera em diversos países, inclusive no Brasil. Questionou sobre o que para eles significa primavera e fez uma síntese dos conhecimentos privilegiados nessa aula. Vejamos o *extrait* que expressa esse momento:

Alga Marinha – Exatamente. Então agora, gente, só pra gente fechar aqui, o que é que nós vimos hoje? Nós vimos que dentro dos textos os substantivos eles vão exercer o papel importante de dar nome às coisas, às pessoas, aos animais, às plantas. N, presta atenção. Outra coisa que nós vimos, olhando pra cá pro quadro, que junto dos substantivos podem aparecer palavras que vão fazer esses substantivos ter características. Quando eu digo rosa vermelha, eu estou dizendo um tipo de rosa, não estou?

Uma Aluna – A cor.

Alga Marinha – A cor da rosa. Branco jasmim. Vinheta bela [...] Como é essa vinheta, como é esse desenho, R, hein? Vire pra frente. Agora eu quero que vocês em conjunto, os meninos leiam uma estrofe e as meninas leiam a outra, vamos lá. Bem harmonioso e bem suave. Vamos lá? Um, dois, três, já. (*Extrait* da aula do dia 22 de julho de 2009).

A tarefa visando a internalização dos conhecimentos consistiu na identificação e na classificação dos substantivos a partir de uma gravura.

Tardif e Lessard (2008) consideram a docência permeada por saberes, competências, habilidades, valores e atitudes.

Nas observações que efetivamos na sala de aula de Alga Marinha, constatamos a pertinência que afirmam esses autores. Além dos saberes relativos à sua área específica de formação profissional – língua portuguesa –, há uma preocupação dessa partícipe com o desenvolvimento de habilidades tanto sociais como de estudos. Isso se evidencia nas situações de aprendizagem propostas, incluindo trabalho em grupo, destaque das características positivas dos alunos, mensagens, entre outras, que propiciaram novas interações entre os alunos.

Um fato mais contundente é quando ela insiste que a aluna G procure um par para trabalhar em conjunto, estimulando também o desenvolvimento de habilidades sociais como saber ouvir e respeitar a vez do outro, como ilustra o seguinte *extrait*:

Alga Marinha – R, daqui a pouco a pergunta vai pra você, deixa G falar, tá? Pode ser? Fala G, gostou da música?
Aluna – Gostei.
Alga Marinha – Por que você gostou?
Mesma Aluna – Porque é em comemoração aos amigos.
Alga Marinha – Comemoração aos amigos. Você acha importante ter amigos? E por quê?
Mesma Aluna – Acho. Porque, assim, quando a pessoa... é... quando eu preciso de uma ajuda, quando eu tiver doente, aí já tem uma pessoa pra me ajudar.
Alga Marinha – R, você quer dar licença? Você está o tempo todo interferindo. [Risos de aluno]. Eu vou passar agora pra você falar, tá certo? Porque eu quero perguntar, será que a gente pode ser amigo pra sempre de alguém? Que é que você acha quanto a isso? E a gente pode também se separar de um amigo?
Aluno – Pode.
Alga Marinha – Então, quando é que nós somos amigos de verdade? Em que momento? Me dá um exemplo aí.
Mesmo Aluno – Nas horas mais difíceis.
Alga Marinha – Que horas difíceis são essas?
Mesmo Aluno – Sei não, professora.
Alga Marinha – Você acha que o amigo ele faz falta na vida da gente?
Mesmo Aluno – Faz.
Alga Marinha – Por quê?
Mesmo Aluno – Porque sem ele o cara não brinca, não faz nada.
Alga Marinha – Ta vendo? Olha só, que resposta. Sem um amigo a gente não brinca, sem um amigo a gente não faz nada.
Outra Aluna – A gente não tem confiança.
Alga Marinha – Pega o dicionário e vai pesquisar no dicionário. E você acha que é hora de dar assobios, num momento de explicação? A gente tem que saber quando pode e quando não pode fazer as coisas, não é? Bom, aí, veja bem, vamos ainda falar do que é um poema. Então esse texto é um poema porque ele está dividido em estrofes, como é que eu chamo cada linha dessa estrofe?
O Aluno – Frase.
Alga Marinha – É frase?
Outro Aluno – Sílabas.
Outro Aluno – Verso.
Alga Marinha – Verso. Cada linha do poema eu chamo de...
Alunos – Versos.
Alga Marinha – Esse poema tem quantas estrofes?
Alunos – Quatro.

Outros Alunos – Cinco.

Alga Marinha – Vocês vai querer que eu chame também a sua atenção? Não faça mais esse barulhinho agora que atrapalha, tá legal? Ou então eu vou ter que chamar sua atenção de verdade, de uma outra forma. Muito bem.

Um Aluno – Manda pra direção.

Alga Marinha – Não precisa mandar pra direção, a gente resolve aqui mesmo, não é? Conversando se resolve as coisas. Muito bem, faz pra mim o seguinte, quantas estrofes têm nesse poema?

Aluno – Sei não.

Um Aluno – Me chamou de quê?

Outro Aluno – Macaco prego. Macaco prego.

Outro Aluno – Quem falou foi I.

Outro Aluno – Olha a cabeça dele.

Alga Marinha – M, R, M, Ma. Olha só, presta bem atenção, vocês já perceberam que eu estou chamando muito o nome de vocês?

Um Aluno – Meu não, mesmo não.

Alga Marinha – Existem outros substantivos pra eu chamar, não só o de vocês.

Outro Aluno – É pra escrever isso daí, é?

Alga Marinha – Olha só, é pra fazer o quê? Então se não sabe o que é pra fazer a gente já leu duas vezes e você vai ler a terceira pra entender.

Mesmo Aluno – É que eu fui beber água.

Alga Marinha – Ah, tá, então desculpa. O que é que você vai fazer? Você vai pegar, ler o texto novamente e descobrir quais são os nomes dos pássaros, anota aqui em baixo, o nome das flores e plantas, anota aqui, o nome dos insetos e anota. É simples, é só ler o texto e vai descobrindo. (*Extrait da aula do dia 22 de julho de 2009*).

Promoveu, ainda, o desenvolvimento de funções, processos e procedimentos mentais, particularmente, a atenção e a compreensão, tanto nos momentos de conflito, como os ilustrados anteriormente, como também quando procurou associar o conteúdo em estudo às vivências e às experiências das crianças e retomou os conhecimentos anteriormente estudados, o que facilitou o processo de internalização dos saberes.

Houve momentos em que estimulou a formação de atitudes, ao, por exemplo, questionar a importância entre a nota de avaliação e o aprendizado.

Todavia, o que não fica evidente é o caráter volitivo e consciente desse processo. A partícipe enfatiza a questão da atenção, mas não desencadeia reflexão sobre a função que esta desempenha na aprendizagem como elemento mediador do desenvolvimento do ser humano, tornando sua importância qualitativamente superior à de uma nota de avaliação.

Vygotski (2005, p. 112) nos esclarece sobre esses aspectos ao afirmar:

Vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento.

Poderia, também, conduzir os alunos a refletirem acerca das circunstâncias históricas e sociais que fazem com que as notas adquiram conotação valorativa. Considerar esses aspectos permitiria ampliar a capacidade de reflexão das crianças e da partícipe na perspectiva da criticidade.

No dizer de Ibiapina (2009, p. 217):

Esse processo reflexivo exige mergulho, tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social no qual estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir.

A análise dessas observações apresenta características muito significativas para a compreensão da prática docente vivenciada por Alga Marinha.

É uma prática que busca a construção dialógica permeada por conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados para o ensino-aprendizagem escolar e enunciados do diálogo cotidiano, embora trate-se de um discurso predominantemente interrogativo. “[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau ativismo seja bastante diverso) [...]”. (BAKHTIN, 2003, p. 271, grifo do autor). Caracteriza-se por seu caráter predominantemente prático e técnico no sentido de privilegiar comportamentos mais adequados à aprendizagem dos conhecimentos sistematizados e criar relações que permitam a interação na sala de aula.

Evidencia uma situação contraditória em termos dos saberes internalizados acerca de professor e de docência, particularmente, quando se trata de gerenciar os conflitos que emergem na sala de aula.

Essas evidências nos fazem deduzir que a relação entre teoria e prática não é aprendida nas suas inter-relações e na dimensão histórico-social, ou seja,

[...] compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. (VÁZQUEZ, 1968, p. 15).

Nessa perspectiva, passaremos à descrição analítica da prática da partícipe Estrela do Mar.

8.2.2 Revisitando a prática docente de Estrela do Mar

As observações na sala de aula de Estrela do Mar, após os Ciclos de Estudos Reflexivos, ocorreram nos dias 21 e 22 de julho de 2009. A turma era a mesma que observamos no início do processo: quinto ano do Ensino Fundamental.

Na primeira observação, estavam presentes 15 meninos e 9 meninas, um total de 24 alunos, e na segunda 16 meninos e 8 meninas, totalizando 24 alunos.

No primeiro caso, a aula iniciou com a leitura dos cartões confeccionados pelos alunos referentes à data comemorativa do Dia do Amigo e em seguida foi feita a correção da tarefa realizada em casa, cujo conteúdo abrangeu “medidas de tempo e operações fundamentais”. No segundo caso, a aula teve como foco a produção textual a partir da projeção de um filme, “O Menino de Pijama Listrado”. Nessas aulas, não houve necessidade de explicarmos aos alunos o motivo da nossa presença.

Na aula do dia 21 de julho de 2009, ao entrarmos na sala, os alunos estavam comentando sobre uma novidade para divulgar na sala de aula que, no momento, era assunto da mídia nacional e internacional: a morte de Michael Jackson.

Estrela do Mar iniciou a aula a partir dos comentários dos alunos, como apresentaremos a seguir:

Sereia do Mar – Eu queria, antes do A contar uma novidade, que eu cheguei e já escutei ele dizendo que quer contar uma novidade, dar um bom dia.

Um Aluno – Tia, quando eu cheguei lá na secretaria, B estava dizendo pra R e R veio dizer pra mim e B também disse que parece que Michael Jacson não morreu. Ele está foragido porque tem uma dívida inafiançável e com o dinheiro do velório que arrecadaram eles iam comprar os guardas, os caras lá que estão lá por dentro e ele não ia ser preso porque se ele ficar foragido parece, por isso que o caixão não foi aberto e nem apresentou o atestado de óbito.

Outro Aluno – Ele não morreu não, né?

Estrela do Mar – Tá, pronto, a novidade era essa.

Um Aluno – Ó, tia!

Estrela do Mar – Sou eu que vou falar, ontem nós começamos a fazer uma ativi... Um cartãozinho pra o Dia do Amigo e hoje a gente vai fazer a entrega. M, é você que vai começar.

Aluno – Eu começo é meu? (*Extrait* da aula do dia 21 de julho de 2009).

Em seguida, foi feita a distribuição dos cartões confeccionados pelos alunos sobre o tema “Amizade” para fazer a leitura e entregá-los a um colega considerado amigo. Alguns conversavam entre si, diziam palavrões e gritavam muito, dificultando, assim, o entendimento do que estava sendo lido. Apresentamos um *extrait* do ocorrido na sala de aula:

Estrela do Mar – T, bora. M, venha dá um [referindo-se ao cartão] na roda. L dá um a N, fale a mensagem e vá entregar à sua amiga. Gente, gente. Desse jeito ela não pode começar. L, vá pro seu lugar. Vamos lá. Oh! M, você nem quer e está atrapalhando. Vamos. (*Extrait* da aula do dia 21 de

julho de 2009).

Alguns alunos tentaram fazer a leitura, porém a balbúrdia não permitia que ocorresse a contento, embora a partícipe tentasse contornar a situação. Vejamos a seguir:

Aluna – Amiga...

Estrela do Mar – Sshh. [Solicitando silêncio].

Mesma aluna – Amigo temos.

Estrela do Mar – Mais alto, L.

Mesma Aluna – Amigos, temos vários amigos, mas... [Inaudível].

Estrela do Mar – Tou ouvindo nada.

Vários alunos – Nem eu.

Outro Aluno – Deixe eu ler depois.

Estrela do Mar – [Voltando-se para aluna que estava lendo]. Termine, termine, já que começou.

Mesma Aluna – Gosta muito de jogar.

Um aluno – Fale alto!

Estrela do Mar – Mas dá para botar no papel, parabéns fulana A, S, B, R, Ra, M. Tem mais? Falta uma pessoa? Só faltou esse pedaço? Agora vá, abrace as amigas e volte. Levante.

Uma Aluna – Isso é preguiça, é? (*Extrait* da aula do dia 21 de julho de 2009).

Apesar do tumulto, alguns alunos conseguiram ler a mensagem que haviam produzido, como podemos observar a seguir:

Um Aluno – Parabéns pelo Dia do Amigo. O amigo não é necessariamente que está na hora certa, mas também nas horas incertas. Amigo não é aquele que sempre junto na felicidade, mas também aquele que está nas tristezas sempre. O amigo está no lugar certo na hora certa. É e sempre será amigo. É uma palavra muito forte para se dizer ao professor que conhecemos o mundo, o amigo.

Estrela do Mar – Ótimo. Agora o amigo dele é S. S não está aqui. Vai, L.

Outro Aluno – Professora, mas tem uma dele que ele ia mandar pra mim.

Estrela do Mar – Que é que ele mandou pra você?

Mesmo Aluno – Ele... pera aí, era assim, ele disse deixe no cartão dele, se ele vier aí.

Estrela do Mar – Vá.

Mesmo Aluno – Espero que nossa amizade não morra, quero ter você sempre, amigo. Você é meu melhor amigo, A.

Uma Aluna – Te adoro estudei e te desejo tudo de bom. Beijos. R [Leitura auxiliada pela professora].

Outro Aluno – Você é meu melhor amigo.

Outro Aluno – Amigo é a pessoa que mais amo.

Outro Aluno – L é o meu grande e melhor amigo. Ele é legal. (*Extrait* da aula do dia 21 de julho de 2009).

Outros alunos tentaram fazer a leitura, mas, em consequência do barulho, tornou-se inaudível. Então, a partícipe pergunta se falta alguém entregar os cartões e propõe corrigir a tarefa de casa.

Estrela do Mar – Então vamos fazer a correção da tarefa de casa. Olha aqui. A tarefa de casa falava sobre tempo, como é que a gente faz a medida do tempo, e dizia assim: Na sala de aula... naquela tarde o sinal não ia tocar para marcar o início e o fim das aulas, por isso o professor pediu aos alunos que acertassem os seus relógios e logo começou a aula. O professor disse: pessoal, vamos acertar o

relógio, são treze horas e quinze minutos. Número um, aí o número um, número dois, número três, a gente... não, a gente fez na classe. Então vamos só continuando. A primeira atividade foi uma leitura que durou quinze minutos, quantos minutos faltavam para as quatorze horas...

Alunos – Trinta. Trinta. [Todos respondem].

Estrela do Mar – Por quê? Porque o professor começou a aula...

Aluno – Porque quinze mais quinze é trinta.

Estrela do Mar – Quinze mais quinze... muito bem, porque o professor começou a aula de uma e quinze e se a tarefa durou quinze minutos, quinze mais quinze trinta. Pronto, muito bem. Número dois. Depois da leitura veio a pintura, que durou meia hora, a que horas acabou?

Alunos – Duas.

Um Aluno – Quatorze. (*Extrait da aula do dia 21 de julho de 2009*).

Estrela do Mar continuou a correção envolvendo outras medidas de tempo, como dias da semana e meses, incluindo as operações de adição e multiplicação. Esse momento foi menos tumultuado, sendo necessário, apenas, chamar atenção de alguns alunos que não estavam acompanhando a execução da tarefa e de outros que queriam sair para beber água.

Estrela do Mar – Olha, gente! Tem gente que não está fazendo o que tem pra ser feito porque está misturando as coisas, a tarefa que era de casa a pessoa está fazendo aqui, a tarefa da aula passada a pessoa está querendo terminar. Assim você nem consegue acompanhar o que está acontecendo aqui, o que já passou já passou, não tem mais como correr, andar pra trás. A gente aqui vai dar um prosseguimento, então se não tiver prestando atenção a isso aqui vai ser outra coisa, vai deixar de aprender, amanhã no início da aula vai estar querendo fazer a tarefa que está sendo feita agora. A pessoa fica toda vida atrasada, está entendendo, M?

Um Aluno – Tô.

Estrela do Mar – Se você não parar pra fazer o que está sendo feito agora, pra entender e fazer o que foi ontem, você não vai recuperar agora. A gente pode até recuperar em outro momento, mas não agora. Agora é outra explicação, já é outra coisa. Gente, continuando em medida de tempo... vocês sabem que a gente tem hora pra tudo, não é isso?

Alunos – É.

Estrela do Mar – Então, depois que a gente cresce a gente tem hora pra tudo, por quê? Porque a nossa vida é organizada dessa maneira. A gente tem a hora de acordar, a hora de vir pra escola, na escola, a hora de aprender, a hora de brincar, a hora de sair da escola pra casa. À tarde tem os compromissos da tarde, no caso vocês, a maioria tem segundo tempo e as obrigações que vocês têm que levar daqui pra fazer. A tarefa de casa. Tem quem chegue aqui pra justificar, dizer que teve segundo tempo e não fez, não tem justificativa, uma tarefa que era pra fazer só isso.

Outro Aluno – Segundo tempo começa duas horas.

Estrela do Mar – Não tem... exatamente, o segundo tempo começa às quatorze horas e não vai à noite. Segundo tempo começa às quatorze horas, aí dezesseis horas você já tem terminado o segundo tempo e nesse tempo por que é que você não fez a tarefa? Então está faltando com as obrigações. Quando a gente começa a faltar com as nossa obrigações, a gente começa também a se atrasar. Tem que acompanhar a matéria. Está entendendo, L?

Outro Aluno – Sou surdo não.

Estrela do Mar – F também, que não fez a tarefa.

Outro Aluno – Ele fez.

Estrela do Mar – Fez agora, copiou agora. Tirar a tarefa daqui na hora da correção... Eu estou colocando a correção no quadro porque algumas pessoas fizeram a tarefa, mas não fizeram corretamente os horários.

Outro Aluno – Eu errei a partir de jogo.

Estrela do Mar – Então como não dá pra corrigir caderno por caderno eu tou colocando aqui pra gente...

Um Aluno – Ei, L.

Estrela do Mar – Pra gente aprender novamente. Posso continuar, Lu.

Uma Aluna – A.

Outro Aluno – Professora, eu posso beber água?

Estrela do Mar – Ver o que a gente não acertou e entender porque é que não acertou e acertar. Tarefa de casa tem essa função. Então, se a explicação que foi dada ontem pra fazerem essa tarefa a maioria acertou tudo, se alguém ficou desatento é a hora de aprender a somar aqui os minutos. Aí na página cento setenta e sete, que é que a gente vai fazer agora?

Mesmo Aluno – Professora, estou com sede.

Estrela do Mar – Tenha calma, dá pra morrer não. Posso continuar a explicação? (*Extrait* da aula do dia 21 de julho de 2009).

Estrela do Mar concluiu a correção das tarefas e encerrou a aula, enfatizando a necessidade de os alunos se motivarem para a aprendizagem.

Estrela do Mar – Então, é super interessante, viu, M? É super interessante que vocês se disponibilizem mais pra aprender. Às vezes a gente fica brincando na aula, brincar é muito bom, mas é como a gente falou no início, viu, Y? Como a gente falou no início, tem a hora de brincar, como tem a hora de estudar, a gente está chegando no nosso intervalo, vamos fazer a fila aí do lado. (*Extrait* da aula do dia 21 de julho de 2009).

Na segunda aula observada, como na primeira, os alunos iniciaram com a discussão de um assunto de divulgação nacional: a disseminação da gripe suína. Para podermos cumprimentá-los, pedimos permissão para dar um bom dia antes de começar a contar a novidade.

A seguir, veremos o *extrait* que caracteriza o início da aula.

Aluno – Não tem nenhuma novidade.

Uma Aluna – Meu filho, ela tá falando novidade nova.

Estrela do Mar – Olha, vocês estão acompanhando o avanço da gripe suína?

Outro Aluno – Sim, já tem um caso aqui em Natal. É um filho, a filha e o pai, estão todos usando máscara.

Uma Aluna – Eles tão só vomitando e com febre.

Estrela do Mar – Isso, o caso que você está vendo aí na TV não está confirmado ainda.

Estrela do Mar – Eles tinham viajado [Interrompe para falar com o aluno]. J, por favor. Eles viajaram pra os Estados Unidos e chegaram doentes, com febre e com sintomas de gripe. Eles estão em casa usando máscaras, foram ao hospital, mas o hospital ainda não deu a confirmação. Então, uma das coisas que combate a gripe suína, alguém sabe o que é?

Um Aluno – É a vitamina C.

Outro Aluno – É lavar bem as mãos.

Alunos – Tomar muita água.

Estrela do Mar – Muita água. Outro jeito? Ambiente...

Alunos – Arejado, aberto. (*Extrait* da aula do dia 22 de julho de 2009).

Após as explicações acerca dos cuidados que devemos ter em caso de gripe suína, a partícipe colocou um DVD para os alunos continuarem assistindo ao filme que haviam iniciado anteriormente, informando que estava nas cenas finais.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem foi desencadeado a partir do filme, anteriormente citado, no sentido de possibilitar que os alunos entendessem o seu conteúdo. Vejamos como Estrela do Mar organizou as situações de aprendizagem conforme os diálogos a seguir:

Estrela do Mar – Atenção, atenção [Vozes de alunos se sobrepõem]. Pronto? Posso falar agora? Quem conseguiu entender?

Um Aluno – Eu não entendi.

Outro Aluno – Eu entendi que aquele menino ele, a mãe dele estava escondendo e o pai dele era um soldado. A mãe dele estava escondendo porque o pai dele que matava pessoas, né? Judeus. E ele não queria revelar a ele. Ele perguntava sempre que fumaça era aquela que tinha lá, mas ela nunca revelava a ele, até que um dia ele foi atrás e pegou quando ela percebeu que ele não estava mais lá, ele sempre ia lá, ele conheceu um menino, Bruno conheceu um menino, começou a conversar com ele, todo dia ia lá, até que um dia ele foi e não voltou mais porque ele pediu um pijama, como ele diz um pijama para aquele menino para que ele entrasse.

Estrela do Mar – Ele disse uma coisa aqui, que a mãe estava escondendo. Quem concorda?

Outro Aluno – Ela tava não era escondendo, ela não podia dizer.

Estrela do Mar – Isso. A mãe não estava escondendo, ela não queria que os filhos convivessem com aquela situação que o pai.

Outro Aluno – Porque ela quis mudar?

Outro Aluno – Mas ela não sabia não.

Estrela do Mar – Isso. Quando ela mudou para perto do campo de concentração ela não sabia que o marido dela era envolvido com essa história de judeus. (*Extrait* da aula do dia 22 de julho de 2009).

O processo efetivou-se de forma semelhante à observada na primeira aula, com diálogos centrados em questionamentos. Vejamos alguns exemplos:

Estrela do Mar – Que mais?

Um Aluno – E eu entendi na hora que ele tava lá dentro daquela câmara de gás que ele tinha desmaiado.

Outro Aluno – Professora, quando ele estava sentindo o cheiro que estavam falando, ele, o menino, pensava que lá era uma fazenda que o menino se divertia muito, aí foi por causa disso. Aí ele foi junto com os judeus e morreu.

Estrela do Mar – Você tá perguntando ou você está falando?

Mesmo Aluno – Falando.

Estrela do Mar – É uma das evidências. Então o menino morreu por causa da outra criança. Não foi por causa...

Alunos – Não...

Outro Aluno – Foi por causa do pai da outra criança.

Outro Aluno – Ele pensava que o pai era bom.

Estrela do Mar – É. Aí aquilo ali fazia com que as pessoas desmaiassem, quando as pessoas desmaiavam então eles começavam como se fosse um processo de cremação. Já ouviram falar em cremar?

Alunos – Já.

Outro Aluno – Eles jogavam um fósforo lá dentro era?

Outro Aluno – Jogar o fósforo é, professora? Pra ser mais exato.

Outro Aluno – Eles levaram pra uma sala, cremou e deixou só o pó dele.

Estrela do Mar – É, as pessoas que entram na câmara de gás, eles só saem o pó. Porque qualquer espécie de eletricidade no nosso corpo a gente morre mais rápido. Vai ver eles faziam isso para facilitar. Se você tomar um choque...

Mesmo Aluno – Molhado.

Estrela do Mar – Olha aqui, tem uma pessoa perguntando.

Outro Aluno – Quando eles estavam lá dentro, quando eles morriam, saíam as cinzas também por aquele negócio? E por que fedia? Tava fedendo?

Estrela do Mar – Vocês lembram que a pessoa, a mulher disse, “essa fumaça de novo?”? A fumaça, quando saía tão queimado... A., eu posso continuar? Quando tão queimando lixo, pegar um exemplo, sem comparar com esse outro lixo, quando tão queimando lixo, a nossa casa, que vem a fumaça, não fica cheia de fuligem?

Outro Aluno – Fica.

Estrela do Mar – O mesmo no campo de concentração quando sai aquela fumaça, sai fuligem do ser humano.

Mesmo Aluno – Aí fica fedendo. (*Extrait* da aula do dia 22 de julho de 2009).

Assim, foram muitas as curiosidades dos alunos acerca do tema em foco, tais como: se tinha campo de concentração feminino; se ainda existia campo de concentração; de que era feita a câmara de gás; se não era cheiroso como um assado de carne; se pegasse a torneira de gás e botasse na boca a pessoa virava pó; se tinha duas câmaras de gás, uma para asfixiar e outra para queimar.

Como havia, ainda, muitas dúvidas por parte de alguns alunos sobre o uso de câmaras de gás, Estrela do Mar concluiu a aula propondo que eles realizassem uma pesquisa individual para ser relatada por escrito, a qual, em grupo de quatro alunos, seria apresentada na próxima aula juntamente com o resumo do filme, conforme evidenciamos a seguir:

Estrela do Mar – Vamos fazer uma pesquisa sobre câmara de gás. Eu vou anotar no quadro e nós vamos fazer a pesquisa em grupo de quatro.

Um Aluno – Ai, meu Deus!

Outros Alunos – Não! [Nesse momento os alunos gritam e conversam muito].

Estrela do Mar – Posso explicar? Posso Explicar?

Um Aluno – Pode.

Estrela do Mar – Não vou dizer o número não. A gente vai fazer assim. Cada um traz de casa alguma pesquisa sobre câmara de gás, ao chegar à sala de aula, a gente vai dividir os grupos, vai fazer o resumo do filme. (*Extrait* da aula do dia 22 de julho de 2009).

Observamos que Estrela do Mar nas duas aulas empregou, em parte, uma metodologia semelhante à de Alga Marinha para desenvolver os conteúdos temáticos, com enfoque voltado mais para as perguntas e respostas, sem relacioná-las às vivências e experiências dos alunos.

Conforme Frota (2009, p. 274):

Para que tenhamos sucesso na empreitada de atingir os objetivos de nossa aula, ter a mínima certeza de que os conteúdos foram ministrados de forma consciente, assegurando o rendimento na aprendizagem dos alunos, temos que valorizar o que o aluno já sabe – seus conhecimentos prévios [...] suas estruturas cognitivas.

Nas observações que realizamos, constatamos que a habilidade de estudos foi promovida quando os alunos foram solicitados a fazerem, por exemplo, o resumo do filme e a escreverem um texto.

Nas aulas, houve momentos de tensão, os quais a partícipe tentou resolver chamando a atenção dos alunos, principalmente daqueles que não estavam acompanhando a correção das tarefas, conforme evidenciado nos diálogos anteriores. Porém, não ocorreu mudança nas suas ações no sentido de trabalhar uma das funções mentais básicas e essenciais para o aprendizado: a atenção.

As tarefas foram efetivadas, com fins imediatos e apropriação, pelos alunos, do saber (correção dos exercícios), sem que eles tivessem conhecimento de sua finalidade. “[...] não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber”. (CHARLOT, 2000, p. 61). O exemplo que caracteriza esse momento ocorreu quando um aluno pediu para beber água e a partícipe não explicou a importância da atitude de saber esperar, pois o seu foco centrava-se em finalizar o que tinha sido proposto. No entanto, em outro momento destacou o valor do aprendizado, explicando a importância do saber promovido pela escola para a vida do ser humano e a função de outras atividades fora desse espaço, como, por exemplo, o papel da brincadeira, ressaltando a necessidade de se utilizar o tempo para aprender no momento oportuno. A esse respeito, Charlot (2000, p. 68, grifo do autor) se refere:

[...] aprende-se porque se tem *oportunidades* de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma *obrigação* (ou uma “chance” que deixou passar).

A prática docente vivenciada pela partícipe pode ser considerada heterogênea, uma vez que predomina nas suas ações a repetição, a busca de solução imediata para as situações conflituosas. Porém, observa-se a preocupação com o aprofundamento de conhecimentos, mesmo não instigando os alunos a refletirem sobre a importância do aprendizado para o desenvolvimento.

Sobre esse aspecto, Vygotski (2005, p. 107) enfatiza: “O aprendizado é uma das principais fontes de conhecimentos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo desenvolvimento mental”.

Ressaltamos que nem sempre a partícipe fez proveito das situações no sentido de expandir os valores, já que não propiciou reflexão sobre o valor da amizade, como também sobre os aspectos suscitados pelo conteúdo do filme.

Quanto aos saberes internalizados de professor e docência, fica evidente que a mediação da prática docente sustentada pela ação dialógica e pela reflexão crítica não foi predominante, já que as interações na sala de aula partiram de enunciados interrogativos sem que houvesse a construção de saberes e valores que promovessem a sistematização do conhecimento científico. Esse fato é compreensível, pois na ressignificação dos conceitos em estudo os significados a eles atribuídos se encontram em estágios diferenciados (caracterização e conceituação). É certo, também, que significar um conceito nem sempre corresponde à sua internalização. Esta ocorre quando a prática passa a ser orientada pela teoria.

Dando continuidade, passaremos a analisar a prática docente de Água Viva.

8.2.3 A prática docente de Água Viva: um novo olhar

A segunda etapa de observação da prática docente de Água Viva ocorreu em outra turma, o terceiro ano “A” do Ensino Fundamental, composta por 30 alunos, que tinham entre 8 e 9 anos de idade. Estiveram presentes, na primeira observação, 25 alunos, 15 meninos e 10 meninas. Na segunda, compareceram à aula 13 meninas e 6 meninos. As observações se efetivaram nos meses de abril (dia 14) e maio (dia 5) de 2010.

Na primeira observação, a aula aconteceu na quadra de esportes e teve como tema central os Jogos Cooperativos. Na segunda, por motivo de chuva, efetivou-se na sala de aula, abordando como temática a Lateralidade.

Água Viva, ao chegar à sala de aula no dia 14, esperou que todos os alunos se acomodassem nas carteiras, deu boas vindas, fez a chamada e explicou como seria a realização da aula. Em seguida, dirigiu-se até a quadra de esportes e solicitou que os alunos sentassem em círculos. Na oportunidade, cumprimentamos a turma, apresentamo-nos e eles indagaram se iriam ser fotografados. Respondemos que não e Água Viva explicou que era outra professora que o faria.

Para a efetivação da aula, a partícipe propôs vários jogos, como: “Voo dos gansos”, “Salve-se com um abraço”, “Tica corrente”, “Dança cooperativa com cadeiras” e “Voo lençol”.

Na outra observação, após cumprimentarmos a turma, Água Viva usou da palavra para explicar sobre o desenvolvimento da aula, conforme o *extrait* a seguir:

Água Viva – Bom dia, turma. Nós vamos começar a nossa aula agora, temos o problema hoje da chuva que é muito bom para refrescar, mas estamos impossibilitadas de utilizar a quadra porque está completamente molhada. Não tem como a gente ir para a quadra e também não tem como a gente utilizar o pátio, pois ele está encharcado com água e também no momento está chovendo muito. Então, nosso espaço para a aula de Educação Física será a sala de aula. Assim, mais do que nunca hoje nós vamos precisar muito da colaboração de vocês, tá bom? O barulho da chuva vai atrapalhar um pouco, então a gente precisa de silêncio para vocês entenderem o que vai acontecer na aula. (*Extrait* da aula do dia 05 de maio de 2010).

Em seguida, a partícipe foi explicando para os alunos sobre a organização do espaço da sala para a realização da aula e com eles colocou as cadeiras e mesas encostadas na parede, de forma que pudesse trabalhar.

Água Viva, tanto na primeira como nas demais aulas observadas, fez a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de alguns questionamentos acerca dos conteúdos a serem trabalhados, intercalando com observações relativas às suas atitudes. Para ilustrar, segue o *extrait*:

Água Viva – Então nós já estamos há duas aulas conversando sobre jogos cooperativos, não é, W? W, olhe a cooperação com a professora. Então na aula passada a gente conversou sobre o que é cooperação, não foi? O que é cooperar? Alguém quer falar?

Um Aluno – Ajudar.

Água Viva – Muito bem, o que mais?

Outro Aluno – É respeitar as regras.

Outro Aluno – Não bater nos coleguinhas.

Água Viva – O que mais?

Outro Aluno – Brincar juntos.

Água viva – Brincar juntos, muito bem, E, isso mesmo. E quando a gente brinca junto, a gente brinca com o outro ou contra o outro?

Mesmo Aluno – Com o outro.

Água Viva – Com o outro. É legal brincar com o outro?

Alunos – É.

Água Viva – Porque a gente tem a oportunidade de respeitar as regras, do que mais vocês falaram? Ajudar, não é verdade? Muito bem, estão colocando em prática o que a gente já conversou em sala de aula. Nós vamos fazer atividades de jogos...

Alunos – Cooperativos. (*Extrait* da aula do dia 14 abril de 2010).

Ela segue com a sondagem dos conhecimentos prévios na observação posterior, conforme observamos no *extrait* a seguir.

Água Viva – Nós vamos estudar hoje um assunto chamado lateralidade, o que é lateralidade? Quando eu falo a palavra lateralidade você pensa em que?

Um Aluno – Lateral.

Água Viva – Lateral, o que mais?

Água Viva – Lápis? Será que é? Eu acho que tem mais a ver com lateral. Lateralidade tem haver com lateral, tem a ver com que do corpo?

Outro Aluno – Com o lado do corpo.

Água Viva – Com o lado do corpo, muito bem, M. L, e os lados do corpo eles são divididos em que?

Uma Aluna – Partes.

Outro Aluno – Lado direito e esquerdo.

Água Viva – Muito bem. Já que vocês estão craques no lado esquerdo e no direito, nós vamos fazer uma brincadeira. (*Extrait* da aula do dia 05 de maio de 2010).

Antes de iniciar as aulas propriamente ditas, a partícipe realizou, com os alunos, várias exercícios de alongamentos, conforme o tema proposto para cada uma.

Água Viva – Então vamos fazer um aquecimento primeiro, vamos ficar de pé. Todos, por favor, como nós estamos trabalhando, brincando com o outro, vamos fazer o alongamento hoje com o outro. Dá um passinho para trás, dá as mãos, G, venha para perto de mim, W, passe para perto de mim, por favor. A, solte o menino, por favor. J, pegue na mão do colega. Vamos, solte a mão agora, eu vou colocar um de frente para o outro para a gente fazer alongamentos juntinhos, tá? Ficaram todos em pares? Olha só, o primeiro alongamento vai ser assim, Ó, um olhando para o outro, já pergunta como é que foi a noite, dormiu bem? Pergunte aí?

Um Aluno – Dormi.

Água Viva – Muito bem, abra bem o braço agora, Ó, espreguiça assim atrás, todo mundo ahhhhhh. Conversando, pergunte qual a cor preferida do seu amigo, qual é a sua cor preferida?

Um Aluno – Vermelho.

Água Viva – A minha é verde. Agora coloca a mãozinha no ombro dele e alonga a perninha atrás. A P é você e L. Com certeza é com o amigo.

Outro Aluno – Assim, professora.

Água Viva – Muito bom! Isso, pode formar grupos, não tem problema. Agora para alongar a outra perna você tem que formar grupos de três pessoas. Ajudando um ao outro. Vem, A, vem pra cá. Pode ajudar aí, Ó, todo mundo se ajudando para alongar, Ok. Agora dá as mãos de novo, agora solta as mãos. A, venha para cá ficar perto da professora, I, por favor, vá para perto de A, eu vou acreditar que você vai colaborar comigo não é?

Aluno – É. (*Extrait* da aula do dia 14 abril de 2010).

Na aula posterior, a partícipe, antes dos exercícios de alongamento, propôs aos alunos que formassem um círculo intercalado com meninos e meninas. Um aluno não gostou da ideia e manifestou-se contrário à proposta. Vejamos o desfecho do ocorrido:

Água Viva – Então vamos ficar em pé agora e formar um círculo. [...] Eu tive uma ideia para hoje, vai acabar com essa separação de meninos e meninas, a gente vai fazer algo muito especial. Segure aqui, nós vamos fazer assim, olha, começando por Í, ele vai ficar entre A e T, J vai ficar entre R e V, opa, não tem problema nenhum, não tô vendo problema nenhum, muito bem, A, cooperativo, colaborativo, muito importante.

Aluno – Assim, eu não vou participar não.

Água Viva – Vai sim, vai participar sim. Vamos, J V, pegue no bracinho dele, vamos porque ele está com um probleminha para abrir a mão, muito bom. Certo, A, vamos, olha só, todos nós somos iguais, temos a nossa individualidade, mas nós somos iguais, não tem ninguém melhor do que o outro aqui. Nós temos que tratar o nosso colega como alguém do nosso mesmo nível, porque nosso colega da sala de aula é nosso amigo.

Um Aluno – Venha, J V.

Água Viva – Não, mas J V vai vir porque ele é um menino muito especial.

Aluno – Vou não.

Água Viva – Vai sim! Vamos pegar na mão aqui só um pouquinho, para a gente sentir o calor do outro, vamos, A, isso, ok, levante o braço, abra o braço, isso, agora faz assim no braço, pronto, agora pode soltar. Aconteceu alguma coisa estranha com alguém?

Aluno – Aconteceu. Eu estou do lado de duas meninas. [Risos dos outros alunos].

Água Viva – Mas isso não é problema. Agora vamos começar com o nosso alongamento. Então alonga o braço lá em cima, J V, por favor! Alonga o braço atrás agora, à frente do corpo, agora abre

um pouquinho a perna e segura lá embaixo no tornozelo, pertinho do pé, é essa parte interna do pé. Isso, perto do pé. Agora continua lá em baixo e fecha as duas pernas, balança os braços para um lado e para o outro, para frente e para trás ao lado do corpo, Ok. Vamos levantar, alonga a coluna, agora vamos sentar. Coloca os dois cotovelos atrás, eu não deitei, exatamente, eu coloquei só os dois cotovelos atrás, eu não toquei as minhas costas no chão. Agora nós vamos pedalar um pouquinho para gente aquecer a nossa perna. Isso, não é encostando o pezinho no chão, é suspenso. Vamos, A, Ok, estamos passeando pela praia, num dia de sol, porque está chovendo e [...] Agora aumenta só mais um pouquinho [as crianças batem as duas mão no chão para ativar a circulação dos braços], mais um pouquinho. Agora vai ficando lento de novo, a gente, assim, está energizando as nossas mãos para a atividade que nós vamos realizar. Energizando, Ok, vocês estão sentindo as mãos um pouquinho formigando? Pois elas estão cheia de energia.

Um Aluno – A minha num ta não, mas eu to sentindo ela quente. (*Extrait* da aula do dia 05 de maio de 2010).

O desencadear das aulas ocorreu mediado por diversas situações lúdicas objetivando relacionar com os conhecimentos em prática os conteúdos inerentes à educação física, trabalhado não como atividade apenas física, e sim como disciplina, contendo conteúdo específico. O *extrait* a seguir ilustra nossas afirmações:

Água Viva – Então, olha só, lembra da atividade que eu falei pra vocês que a gente iria fazer?

Alunos – O ganso voador?

Água Viva – O ganso voador. Então, olha só, vamos ficar de pé, em duplas, em grupo de dois. [Chama atenção de alguns alunos]. Venha cá, A, vamos encostando uma mãozinha na outra, olha para a professora aqui, Ó. Olha, nós agora vamos nos transformar em gansos voadores. Uma grande característica dos gansos é que eles voam em...

Alunos – Grupo.

Água Viva – Em grupo. Muito bem. Os gansos, eles não voam sozinhos, porque eles se perdem. Então é importante que a gente sempre tente voar em grupo, tá? Então, primeiro nós vamos voar com o nosso amigo, você vai olhar bem no olho dele, vai encostar um pezinho no outro, e aí tudo o que seu amigo fizer você vai repetir olhando no olho dele. Então, a professora vai falar o que cada grupo vai ter que fazer. Um passo para trás, sem tirar o olho do seu amigo, um passo para frente, um passo para o lado, para o outro lado. Agora vamos desenvolver nossa confiança, o seu amigo vai colocar o peso dele todinho para frente, O, segura, hein?! Agora é sua vez, vamos abrir os braços e voar. Não pode tirar o olho do amigo, hein?! (*Extrait* da aula do dia 14 abril de 2010).

Todas as crianças saíram “voando” e sorrindo e ao término exclamaram: “nossa, professora!”. A partícipe repetiu a brincadeira em grupos de três, quatro e todos juntos.

As outras brincadeiras seguiram o mesmo ritmo. Os alunos atentos ao comando de Água Viva participavam ativamente. Apesar do barulho que faziam no desenrolar de algumas brincadeiras, manteve-se o foco a que se propunha a partícipe, o que demonstrou que por meio da ludicidade é mais fácil entender que o trabalho em equipe fortalece a socialização, a integração e ameniza a competição entre eles.

Água Viva concluiu essa aula com um exercício de relaxamento. Deitados no chão, os alunos executaram as ações indicadas, como evidenciado no *extrait* a seguir:

Água Viva – Agora deitados peguem na mão de um colega, fechem os olhos sem conversar. É legal

trabalhar com o outro ou contra o outro? É melhor de que forma? Que a nossa vida seja mais cooperativa. Quero ouvir um silêncio. Quero ver essa atividade. Pega na mão do colega, faça massagem. Seja grato a Deus pelos cabelos, pelos olhos. Como é bom enxergar. Desce pelo ouvido, pescoço, boca, língua, ombros, mexe os ombros. Agora desce pelo seu peito e sua barriga, percebe que você tem um quadril. Opa! Vamos subir para os braços que a gente tem braços, como é bom abraçar. Agora os pés, como é bom caminhar. Agora levantem e façam uma fila para ir para o lanche. Vamos lavar as mãos e lanchar. (*Extrait* da aula do dia 14 abril de 2010).

No agir da partícipe, a interface teoria e prática são recorrentes nas ações que desenvolveu nessa aula. Assim, houve clara conexão entre o dizer e o fazer. Foi uma aula permeada de reflexão crítica que propiciou aos alunos refletirem no sentido de expandirem os conhecimentos além do micro contexto da sala de aula.

Na observação posterior, com foco no tema lateralidade, após o alongamento, Água Viva propôs exercícios relacionados aos lados direito e esquerdo do corpo, quais sejam: “Terra e Mar”, “Espelho Mágico” e os jogos “Tampinhas Lateral”, “Boliche” e finalmente o momento livre.

O processo de ensino-aprendizagem dessa aula foi semelhante à anterior. Água Viva, à medida que foi dando os comandos para os alunos realizarem as brincadeiras os faz refletirem sobre o porquê de cada ação praticada. Como evidência disso, apresentamos a seguir o *extrait* do agir da partícipe:

Água Viva – Eu vou fazer um traço no chão e a brincadeira no chão vai se chamar “Terra e Céu”, só que no lugar eu vou colocar direito e esquerdo. Todas as vezes que eu falar direito, você tem que pular para o lado direito e todas as vezes que eu falar esquerdo você tem que pular para o esquerdo. Então, essa fila aqui, Ó, vai compartilhar dessa linha no chão. O lado direito é representado pela letra D e o esquerdo pela letra E.

Um Aluno – “D”.

Água Viva – E o lado esquerdo é representado pela letra?

Outro Aluno – “E”.

Água Viva – Então vamos começar só para vocês treinarem, viu? Esquerdo!

Mesmo Aluno – Opa!

Água Viva – Calma, é só um aquecimento. Esquerda, M L. E você vai levantar o braço. Direito! Quem perde dessa fila vai mudar para outra fila.

Outro Aluno – Eu quero perder, viu?

Água Viva – Esquerda! A, eu não estou contando com você direito. Direita! Esquerda!

Outro Aluno – Eu posso vir para cá?

Água Viva – Pode. Vai vencer a turma que fizer mais direitinho. Vamos colocar mais dificuldades. Levantem o braço quando for preciso levantar. Agora direita, esquerda, esquerda. Direito é essa mãozinha? [Mostra a mão direita].

Uma Aluna – A outra.

Água Viva – Vamos lá. Direito, esquerdo. Aqui, meu amor, tá lembrado que esse é o esquerdo e esse é o direito? Tá lembrado? [Orientando uns alunos a fazerem os comandos]. Direito, direito, Iiiii... Passe para lá. Vamos lá, a última vez, hein?! Prestem atenção. Só pula quando eu falar tudo completo. Direito, direito, esquerdo, esquerdo. Calma vocês dois, vai lá, J V, direito, esquerdo. Sai os dois, A é o vencedor, palmas para A.

Água Viva – Agora vamos formar dupla. Eu vou dar uma mudada nessas duplas. G não vai pegar na mão não, é só para ficar perto. Não precisa pegar na mão não, fica só de frente assim [Demonstrou a

posição] para o coleguinha certo. A brincadeira se chama “Espelho Mágico”, quando eu falar assim, lado direito, primeiro, escolha quem vai ser seu espelho, pronto. C vai ser meu espelho, tudo o que eu fizer C vai repetir. E você vai olhando o seu. Não, o espelho não é no chão não, ele é colado na parede. [Referindo-se aos que sentaram]. Ó, eu vou falar o lado que a pessoa vai ter que fazer os movimentos para o espelho repetir. Por exemplo, lado direito, eu vou fazer o movimento no meu lado direito para o espelho repetir, tá bom? Se eu tô fazendo do lado direito o espelho reflete do lado?

Alunos – Esquerdo.

Água Viva – Muito bem. Vamos criar um movimento, gente, não é pra fazer o que eu faço não. Cada um faz o que quiser para o lado direito.

Uma Aluna – Professora, o meu espelho é doido.

Água Viva – Pode usar a perna. [Nesse momento, as crianças riam e conversavam sobre o movimento]. Agora o lado esquerdo! A pessoa vai fazer movimentos do lado esquerdo e o espelho vai refletir do lado direito.

Outra aluna – Eu reflito desse lado, é?

Água Viva – Não, você reflete desse lado [Demonstrou o lado], eu faço movimento desse lado e você reflete do outro. Lembra que quando a gente vai para frente do espelho a imagem fica refletindo diferente? Né, do outro lado?

Mesma Aluna – Agora entendi mesmo. (*Extrait* da aula do dia 05 de maio de 2010).

Na realização da última brincadeira, a partícipe usou a mesma estratégia da aula anterior, ou seja, organizou os alunos sentados de forma que ficassem meninos do lado das meninas. Para começar, propôs o jogo do par ou ímpar.

Um aluno – Par.

Outro Aluno – Ímpar.

Água Viva – Começa com você, por favor!

Um Aluno – Oh, professora, como é que a gente vai derrubar?

Uma Aluna – Eu sou a primeira.

Água Viva – Eu quero que vocês afastem um pouquinho para trás, por favor. O nome dessa brincadeira é “Boliche Lateral”. Afastem bem para trás. Isso, assim, Ó, cada pessoa vai ter a oportunidade de jogar a bola uma vez com a mão direita e uma vez com a mão esquerda, certo? Cada garrafinha dessas tem um número, na hora que você jogar você vai ver quanto foi que acertou, por exemplo, se você acertar a garrafinha número quatorze, você tem quatorze pontos. Se você acertar quatorze com o número quatro quantos pontos você tem? Quanto dá quatorze mais quatro?

Um Aluno – Dezoito.

Água Viva – Muito bem, W, dá dezoito, você tem dezoito pontos, tá certo? E assim por diante. Então quem vai jogar primeiro? Todo mundo vai. Vá, P, não pode passar do traço, P, não, não pode passar do traço, isso. Faz uma vez com a mão direita e uma vez com a mão esquerda, tá certo? Gente, não é para fazer esse tipo de comentário não, se não acertou, acerta da próxima vez. Palmas para P, gente. Quanto é vinte mais quatro?

Alunos – Vinte e quatro.

Água Viva – Agora, M H, com a esquerda, Ó, vamos lá! Calma, ela não acertou agora, mas ela vai acertar da próxima vez. P, venha cá para eu botar no seu braço [Referindo-se à quantidade de pontos da aluna. A partícipe escrevia de piloto no braço de cada um deles]. Gente, lembrando que você pode usar a bola de várias formas para tentar acertar. Então, será se a bola for arrastando não é melhor? [Fez a demonstração].

Alunos – É sim! Tá com medo ela! Vai logo!

Água viva – Vá! Ela acertou, apenas não caiu. Então valeu.

Uma aluna – Acertei! Tá, eles não caíram, mas eles se mexeram.

Água Viva – Com a esquerda agora! Eita! O número é grande, viu?! Vinte mais quatorze?

Um Aluno – Trinta e quatro.

Água Viva – Muito bem, W. Trinta e quatro mais dezoito?

Alunos – Quarenta e oito.

Água Viva – Não. Vamos fazer uma coisa mais fácil. Quarenta e quatro mais oito? [Mudou a estratégia ao perceber que os alunos não acertaram].

Alunos – Cinquenta e oito.

Outro Aluno – 41, 42, 43, 44, 45...

Outro Aluno – Cinquenta e dois.

Água Viva – Muito bem, isso mesmo, cinquenta e dois. Cinquenta e dois só com a mão direita hein?! Vamos lá. Cinquenta e dois mais cinco? (*Extrait* da aula do dia 05 de maio de 2010).

O jogo do boliche além de trabalhar a lateralidade possibilitou a revisão de conhecimentos matemáticos, pois os alunos, usando as duas mãos, primeiro a direita e depois a esquerda, deveriam acertar os pinos e a quantidade de pontos em cada pino derrubado. Os alunos se engajaram atentamente nesse jogo, ora somando quando era sua vez, ora opinando na vez do outro colega, de modo que todos participaram ativamente.

Em seguida, Água Viva deixou os alunos livres por alguns minutos para brincarem conforme suas preferências. Alguns continuaram com o jogo do boliche, outros pulavam amarelinha, cordas, cantavam, enquanto o recreio não começava.

Os estudos provocaram modificações no seu ser professora, fato comprovado nas ações que praticou e tornado evidente nas situações de aprendizagem em que as tarefas, mesmo de exercícios físicos, abrangiam o desenvolvimento de habilidades de conteúdo valorativo e referente a atitudes. Entre essas tarefas, destacamos os jogos cooperativos e do tema lateralidade. Houve preocupação em articular os conhecimentos teóricos associados à prática de Educação Física quando usou a ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem.

No dizer de Leontiev (2001a, p. 139), “[...] esses jogos com propósito duplo introduzem um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança. Eles introduzem um elemento moral em sua atividade”.

Os enunciados, embora centrados em um discurso interrogativo, foram adequados à idade dos alunos, porque privilegiaram a aprendizagem de saberes pouco trabalhados na escola, criando condições para que eles enfrentem a realidade e mantenham relações qualitativamente mais harmoniosas no micro e no macro contexto escolar.

Um exemplo prático de mudança de atitude foi quando a partícipe insistiu para o aluno J V que ficasse no meio de duas colegas e segurasse as suas mãos, reforçando a igualdade entre as pessoas.

As atitudes de esperar a sua vez e escutar o outro foram estímulos recorrentes nas aulas observadas, como ilustra o *extrait* seguinte:

Água Viva – [...] Por favor, I, espere, vá ali para perto de A. Então eu vou acreditar que você vai colaborar comigo.

Aluno – É.

Água Viva – Tudo bem, vamos colaborar, não é, com a professora. Obrigada, tá? Então, olha só, lembra da primeira atividade que eu falei pra vocês que a gente iria fazer?

Mesmo Aluno – Ganso voador.

Água Viva – [...] Gente colaborem porque o espaço não está adequado, nós estamos com calor, a sala está completamente fechada, inclusive as janelas, então vamos colaborar, tá? Porque senão não vai dar certo a aula para vocês. Eu vou ligar o ventilador. Pronto, por favor, estou precisando que vocês fiquem em silêncio para que eu possa explicar a atividade. Eu vou entregar uma tampinha para cada pessoa do primeiro grupo e aí nós vamos fazer a corrida das tampinhas usando a lateralidade, tá? [...] Olha só, qual é o lado direito mesmo?

Alunos – Esse! [Levantam a mão direita]. (*Extrait* das aulas dos dias 14 de abril e 05 de maio de 2010).

Quanto ao procedimento relativo ao desenvolvimento das funções mentais – atenção, memória e concentração –, ilustradas no processo descritivo, assim como a sondagem dos conceitos prévios de cooperação, colaboração e solidariedade, foi retomado e articulado na ação prática de Água Viva, contribuindo para a internalização de um saber teórico e prático.

Vygotski (2005, p. 112), ao se referir à contribuição do aprendizado para o desenvolvimento das funções mentais superiores, afirma:

A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança.

Apesar de não terem vivenciado a colaboração na plenitude, os alunos colaboraram com a partícipe ao expressarem as suas ideias ou discordarem de algumas ditas por ela. Nesse momento, conjuntamente, realizaram as atividades não *contra* os outros, mas *com* os outros. Assim, fica evidenciado que é possível vivenciar, nessa faixa etária do processo de escolarização, práticas colaborativas como as efetivadas por Água Viva.

Em síntese, a prática docente da partícipe se configura como heterogênea porque apresenta atos repetitivos ao usar questionamentos que não propiciavam reflexão crítica, mas revisão, exemplificação e sistematização do conteúdo. Houve preocupação em interagir com os alunos na tentativa de provocar mudanças qualitativas e aprofundamentos de conhecimentos.

No entanto, em termos da ressignificação dos conceitos, há uma aproximação de sua prática com o significado atribuído à docência quando busca como suporte os conhecimentos específicos de sua área de atuação.

O significado de prática docente, a partir da evolução das representações existentes sobre saber e atuação dos educadores, passou sucessivamente de arte para uma concepção tecnicista e instrumentalista, sendo considerada nos nossos dias atividade complexa permeada por uma heterogeneidade de saberes em que o professor tem a função de mediador do processo de ensino-aprendizagem entendendo a mediação como interação que propicia mudanças e transformações.

O cenário das salas de aula e as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos nos permitem constatar que as práticas docentes das partícipes, umas mais do que as outras, se orientam pelo princípio da interação no sentido não só da aquisição dos conhecimentos sistematizados, transpostos para o currículo escolar, e das normas tradicionais seguidas pelas escolas (filas, fazer silêncio), como também dos processos cognitivos, linguísticos e socioafetivos.

É verdade que os aspectos volitivos e conscientes desses processos não são tão evidentes, pois, muitas vezes, alternam-se com ações mais apropriadas às formas pretéritas de significar professor e docência, evidenciadas nas interações verbais entre as partícipes e os seus alunos.

Na maioria das vezes, são as partícipes que introduzem e concluem a interação na tentativa de conduzir o raciocínio dos alunos, evidenciado na predominância e recorrência da pergunta – respostas e informações encaminhadas para os fins que pretendem alcançar, os quais nem sempre são atingidos.

É um processo dialógico concluído cuja finalidade não é compreendida nem internalizada pelos alunos, gerando conflitos de necessidades e interesses de forma que o aprendizado não se constitui em atividade do discente. Em alguns casos se estabelece um clima caótico, tornando ainda mais difícil a efetivação da aprendizagem.

Os momentos de reflexão são predominantemente práticos e técnicos, uma vez que raramente as partícipes valem-se das situações que emergem nas salas de aula para analisá-las nas suas inter-relações socioeconômicas e políticas.

Essas contradições entre a ressignificação conceitual de professor e docência e a prática vivenciada na sala de aula pelas partícipes caracterizam-se como heterogêneas, uma vez que se alternam ações de natureza espontânea, repetitiva e imediatista e ações para enfrentar os conflitos e contradições, formar novas atitudes e internalizar novos valores, sendo compreensível à medida que a verbalização de um significado nem sempre corresponde à sua internalização.

A seguir, no capítulo 9, passaremos à análise do processo reflexivo acerca das práticas docentes.

9 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão do nosso próprio ser. (GHEDIN, 2002, p. 144).

Na perspectiva abordada por Ghedin, passaremos à descrição analítica do processo reflexivo por nós vivenciado, procurando compreender a prática docente que se efetivou na escola, assim como o nosso ser professora.

Inicialmente, gostaríamos de destacar como o ato de refletir é percebido por alguns dos autores que discutem seu papel teórico e prático no agir docente. Constatamos que a reflexão tem sido um aspecto presente nas discussões atuais acerca das concepções de professor e docência. No entanto, tem sido também alvo de inúmeras críticas, seja no âmbito do próprio conceito (PIMENTA, 2002), seja no que diz respeito à aplicação inadequada do termo. (LIBÂNEO, 2002).

Referindo-se a essa inadequação, Libâneo (2002, p. 53) afirma:

Algo parecido está ocorrendo com o tema reflexividade, mais conhecido como professor reflexivo, em relação ao qual poderá estar acontecendo, mais uma vez, o reducionismo de considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores. Não é que não se reconheça a força das contribuições teóricas e práticas dessa linha de estudos que, sem dúvida, muito vem enriquecendo a teoria educacional. Apenas não me parece frutífero do ponto de vista das ações pedagógicas concretas qualquer tipo de reducionismo.

Pimenta (2002, p. 43), ao tratar do conceito de reflexão, não descarta a sua contribuição no exercício da docência, pois, para ela:

As críticas apresentadas indicam os seguintes problemas a essa perspectiva: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto. Essas críticas emergem não apenas de análise teóricas dos diferentes autores, mas também de pesquisas empíricas que realizamos.

Apesar dessas críticas, observamos certo consenso em relação ao seu papel nos processos formativos, como também nas mudanças e transformações que poderão se operar na prática docente do professor.

Como afirmam Schimido, Ribas e Carvalho (1999, p. 23), a prática reflexiva no contexto escolar caracteriza-se:

Pela indissolubilidade entre teoria e prática, em que as dicotomias tendem a desaparecer. Com um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isso, procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade.

A prática docente nessa perspectiva implica mudanças no fazer docente do professor, construção de competência originária da própria prática e de sua teorização, em que o movimento dialético ação-reflexão-ação se faz presente na ação didática do professor, bem como no cotidiano da escola.

Desse modo, refletir significa explicitar os elos entre o fazer docente e as teorias, os valores e as crenças que permeiam as ações que o constituem, tornando o professor mais consciente do entorno onde sua ação se insere, ampliando a visão e compreensão crítica acerca do saber fazer educativo, buscando alternativas para modificá-lo.

Nessa direção, a prática docente passa a ser significada como práxis no sentido atribuído por Vázquez (1968, p. 247): “Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações”.

Considerando a pertinência das análises de estudiosos da prática docente e as ponderações daqueles que buscam formas de aperfeiçoá-las, passaremos a analisar o processo reflexivo vivenciado nesse estudo, tendo como espaço de reflexão as Sessões Reflexivas.

O processo desencadeou-se, como explicitado anteriormente, em três momentos. O primeiro é o da reflexão intrassubjetiva, que compreende o relato da prática no sentido de deixar evidente para si mesmo e para os parceiros o que, por que e como desenvolve sua atividade docente, assim como a reflexão pessoal sobre o processo vivido.

No dizer de Ibiapina (2004, p. 293), “[...] esse tipo de reflexão ajuda os professores a compreenderem a sua prática, fazendo-os pensarem volitivamente, auxilia na reformulação de pensamentos e planos, levando-os a perceberem as consequências de suas ações e da sua práxis”.

O segundo momento – o da reflexão intersubjetiva – é permeado por um processo dialógico que requer a participação de todos os envolvidos, propiciando questionamentos, negociações, resistências, retomada e compreensão das vivências e experiências, respaldando-se em teorias que auxiliem essa compreensão e possibilitem a ampliação teórica.

O terceiro, denominado reflexão intrassubjetiva dos pares, objetiva a apreensão do agir colaborativo reflexivo, isto é, até que ponto a colaboração se efetiva no sentido de (des/re)construção de teorias, valores, princípios e práticas.

A análise referenda-se nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, como passaremos a apresentar.

9.1 O PROCESSO REFLEXIVO DE ALGA MARINHA

As Sessões Reflexivas das aulas de Alga Marinha aconteceram nos dias 24 de setembro de 2009 e 5 de novembro de 2009, referentes às aulas ministradas por ela nos dias 20 e 22 de julho do mesmo ano. As sessões tiveram duração em média duas horas e meia.

Iniciamos as Sessões cumprimentando as partícipes e ao mesmo tempo informando sobre a atividade a ser realizada.

Sereia do Mar – Boa tarde, Alga Marinha, Estrela do Mar, Água Viva. Estamos reunidas no dia 24 de setembro de 2009 para darmos continuidade e ao mesmo tempo iniciamos a Sessão Reflexiva de Alga Marinha. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

9.1.1 O momento intrassubjetivo de Alga Marinha

Na primeira sessão, a partícipe, antes de iniciar a narração de sua aula, apresentou-se enfatizando suas expectativas no sentido de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de refletir, melhorar a prática docente e compartilhar suas experiências; já na segunda, apenas cumprimentou o grupo. Em ambas, precisou também a data em que as aulas foram executadas (20 e 22 de julho de 2009), respectivamente.

Iniciou as ações de descrever apresentando em detalhes os fatos ocorridos nas aulas e sem nenhuma interrupção fez a leitura dos *slides*, seguindo passo a passo o roteiro que norteava a efetivação dessa etapa de uma Sessão Reflexiva.

Na ação de descrever, apresentou o contexto no qual as aulas se desencadearam (a escola, a turma, os objetivos e situações de aprendizagem). Reportando-se ao contexto, expressou-se como exemplificado no seguinte *extrait*:

DESCREVER

Alga Marinha – [...] a atividade de língua portuguesa proposta para análise nessa sessão reflexiva foi realizada na Escola Municipal Professor Zuza, onde eu trabalho no turno vespertino, numa turma de 6º ano A do Ensino Fundamental. Ela faz parte das datas comemorativas que a gente celebra na escola, está dentro do meu plano anual. Eu trabalho sempre um dia as datas comemorativas com os alunos. A turma é formada por 26 alunos, hoje já somos 27 entrou um aluno novato, além do que tinha entrado naquela época, havia um aluno novato na época, então nós tínhamos 26 alunos no dia, eu realmente não contei quantos meninos e quantas meninas, mas todos estavam presentes nesse dia. A atividade foi aplicada no dia 20 de julho de 2009. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Referindo-se a primeira sessão, fez uma exposição detalhada da aula, enfatizando os valores éticos e morais da amizade como traços unificadores das pessoas para um convívio saudável, solidário e humano, como podemos ver:

Alga Marinha – Bom, vamos dar continuidade. Dia 20 de julho é considerado o Dia do Amigo, na realidade é o dia internacional da amizade, que no Brasil se apelidou de Dia do Amigo. No Brasil se comemora 18 de abril. O Dia do Amigo foi adotado em Buenos Aires na Argentina, com decreto. Eu trouxe o número do decreto pra partilhar com vocês, 235/79, sendo que foi gradualmente adotado em outros países. A data foi criada por um argentino chamado Henrique Ernesto Pedraro, ele se inspirou na chegada do homem à lua, em 20 de julho de 1969, considerando a conquista não somente uma vitória científica, mas também uma oportunidade de fazer amigos em outra parte do universo. Pedraro parte da ideia de que havia outros seres no universo e que a gente poderia também ser amigo. Assim, durante um ano o argentino divulgou o lema: “meu amigo é meu mestre, meu discípulo e meu companheiro”. Em razão dessa divulgação, dessa comemoração, as pessoas, os países foram adotando esse dia e aí eu passei um pouco dessa história para os alunos, inclusive o argentino, Henrique Ernesto Pedraro, ele foi indicado para o prêmio Nobel da paz por causa desta ideia de colocar um dia para os amigos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Quanto à segunda sessão, antes de introduzir o tema, retomou os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores, dando continuidade à leitura de textos e ao estudo de gramática.

Alga Marinha – Além disso, nós trabalhamos, estávamos fazendo estudos linguísticos com substantivos e adjetivos, sempre na construção do texto, a partir do texto e através dessas leituras e de exercícios relacionados aos textos, aos poucos e com a minha ajuda, os alunos estavam se apropriando desse conhecimento. [...] Em seguida, retomei a aula passada que eu sempre faço isso através de questionamentos, perguntando sempre e eles vão me respondendo, por exemplo, “que fizemos na aula passada?”, eles: “lemos um texto”, “que texto era esse?”, “amigos para sempre, que era dia do amigo”, eles responderam, “e que tipo de texto?” e eles: “um poema sobre os amigos”, “quando escrevo um poema como é que ele vem no papel?” “Vem rimando”, aí então eu falei da estrutura, relembrei do outro texto, da aula retrasada e perguntei quem lembrava que era um texto de efeito, cartunista, né? E perguntei qual era o tema que eles lembravam do menininho do texto, aí pensaram um pouco e depois disseram que o texto tratava do menininho que teimava com a mãe. Disse então que iríamos continuar lendo textos, dar continuidade ao assunto gramatical que já vínhamos também estudando paralelo a isso, ou junto com isso, né? Que isso se descobre quando se interpreta o texto, retomei tudo isso, falei ainda que íamos perceber os significados do texto e aprofundar os estudos do substantivos e dos adjetivos. Fixar o assunto, fazer leitura, fazer compreensão, saber como é que usamos o substantivo dentro do texto. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Na primeira sessão, a turma foi caracterizada a partir da faixa etária e dos aspectos biopsicológicos e comportamentais, como expresso no exemplo do *extrait* a seguir; enquanto na segunda ela indicou apenas a quantidade de alunos presentes: 12 meninos e 10 meninas.

Alga Marinha – Falando dos 6º anos, os alunos dos 6º anos, essa turma do 6º ano A, geralmente eles estão numa faixa entre 10 e 12 anos e, na maioria, são crianças entrando naquela fase da puberdade, nem criança, nem adolescente. São alunos cheios de energia, alunos também afetivos, outros mais retraídos e alguns extrovertidos, com certo exagero, vamos dizer, assim, que também é natural de determinadas crianças. Eles gostam de falar alto, e às vezes exageradamente alto, e falar ao mesmo tempo. É preciso estar sempre ali coordenando pra que eles não falem ao mesmo tempo, porém, quando são convidados a se expressar, muitos ficam tímidos e às vezes nem respondem o que a gente pergunta, somente alguns conseguem participar sem inibição. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Quanto aos objetivos, como podemos observar no *extrait* da primeira sessão, ela os especificou detalhadamente, sendo retomados na segunda sessão.

Alga Marinha – Primeiro, compreender a finalidade da aula, ouvir com atenção a explicação do professor, colaborar e participar das atividades, refletir sobre o valor da amizade, discutir sobre o que é ser amigo e ter amigos, despertar interesse pela leitura de textos poéticos, praticar a leitura de forma individualizada e coletiva, compreender e interpretar a mensagem do texto, expressar-se oralmente para falar da ideia principal do texto, expressar-se de forma prazerosa através da música, diferenciar nomes de características, porque nós estávamos estudando substantivo e adjetivo, identificar características positivas dos colegas e expressá-las em forma escrita e oral, avaliar aula e as atitudes do aluno. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

No que se refere às situações de aprendizagem, fez uma exposição minuciosa de cada uma delas, conforme podemos constatar no *extrait* abaixo:

Alga Marinha – Abordei o tema do Dia do Amigo escrevendo no quadro o que eles iam fazer pra refletir sobre esse dia. Depois aproveitei para trabalhar o conteúdo que estava sendo estudado já há dias atrás, que era substantivo e adjetivo, e fazer leitura do texto que eu tinha trazido pra eles e falei que o texto era um poema musicado, que alguns já conheciam, mas que a gente ia trabalhar o texto. Eu escrevi no quadro o título do texto e pedi que os alunos pensassem na mensagem, o que é que aquele título queria dizer. Escrevi também o objetivo da aula dizendo que deveriam ler para compreender a mensagem e interpretar o texto. Falei que depois disso iriam cantar e estudar o assunto gramatical, questioneei, ainda, o porquê do surgimento da comemoração e se eles sabiam a data. Mas me parece que ninguém sabia o motivo, como surgiu, então eu peguei um texto que eu tinha trazido que peguei na internet, coloquei pra que eles e li pra eles como surgiu o Dia do Amigo. Bom, eu falei sobre as propagandas que são feitas divulgando esse dia, que as pessoas querem presentear seus amigos. Fiz uma reflexão: existem amigos que só são amigos por interesse? Que tipo de amigos temos, o que queremos ser, o que devemos valorizar nesse Dia do Amigo? (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Quanto à sessão posterior, ela se expressou:

Alga Marinha – Bom, aí então a gente entrou na aula do dia realmente que seria o texto *Primavera*, de Ieda Dias, que estava no livro didático deles. Pedi que fizessem leitura silenciosa, sabe que alguns não conseguem ler silenciosamente, pedi que visse se desconhecia o significado de alguma palavra,

fui no armário, peguei dicionários, distribuí entre eles. Como não tinha dicionários para todos, então eu fui colocando espalhado na sala pra que alguns procurassem as palavras, porque tinham algumas palavras que eles não sabiam o significado. Daí eu comecei a indagar sobre o texto, né? Qual o tipo, o autor do texto e ia escrevendo no quadro, o que eles iam respondendo. Pedi então que se fizesse uma leitura, sinfônica, que eu lembrei, como se fosse uma orquestra, bem harmônica, percebendo a musicalidade do poema, a entonação ou entoação, né? E a gente fez em voz alta a leitura do texto em conjunto e em seguida voltei com esse questionamento: “de onde foi tirado o poema?”, “em que ano ele foi escrito?”, “qual a editora?”, essas coisas assim, bem básicas, né? E eles iam respondendo em coro. Aí continuei, “isso aqui é um texto narrativo? É uma receita de bolo? Ou é um poema?”, Óbvio que eles iam responder, é uma pergunta óbvia, um poema, e aí “porque é que é poema?”, “porque rima”, “tem mais alguma coisa?”, “alguém sabe por que é dividido em estrofe?” Nesse momento chega alguém na sala, eu tenho que parar a aula porque tinha uma pessoa procurando um aluno, depois continuei, né? E disse, “É, vimos que ele tem rima, está dividido em estrofes, só por isso? Ele vai mexer com o quê?”, alguém conseguiu dizer, “ele mexe com as emoções, com os...”, eu tentei fazer o gesto no momento, depois eles conseguiram: “ele vai mexer com a nossa imaginação”. Achei muito legal quando o aluno disse “com a imaginação”. Aí eu perguntei, o que se faz quando se lê uma poesia e não se conhece as palavras? Eles respondem, porque minha aula é assim, muito no diálogo, eu pergunto, eles respondem e a gente vai nessa conversa a aula toda pra que eles tenham atenção, né? Eles responderam, “vai ao dicionário”. [...] Passou-se, então, aos significados das palavras, a gente continuou à procura dos significados, eu ia anotando no quadro, rama, dália, manacá, bogaris, colibri, pairam, aí quando falou em pairam, “o que é pairam?”, expliquei que vem do verbo pairar, [...] passamos a falar do texto, não verbal, [...] é uma paisagem de Burke, sobre primavera. Aí perguntei se aquela paisagem tinha a ver com o poema e eles concordaram. Falei que o desenho, a vinheta, podia ser um texto, e que tipo de texto era esse, aí perguntei a M, mas ele não soube. Outros disseram que era um texto visual. Aí a gente retomou o assunto do início do ano que foi sobre textos verbais, não verbais e mistos, pra mostrar que a vinheta era um texto visual. [...] Orientei como fazia o exercício que vinha no livro, que fizesse o cabeçalho, eram três questões apenas, pedi que colocassem as respostas de forma completa, lemos questões e eles discutiram sobre o exercício. Aí depois eu pedi que cada um fizesse o seu, fui tirando as dúvidas individualmente, passando nas cadeiras, pedindo atenção, organização da letra, pedi que dessem as respostas completas, [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

A avaliação da aprendizagem abrangeu tanto os conhecimentos quanto os aspectos referentes a atitudes, conforme expresso nos seguintes *extrait* da primeira e da segunda sessão:

Alga Marinha – No final, retomei sobre o que foi dito na aula. A reflexão, a conversa, a escrita, a leitura, o canto, a mensagem que eles tinham tirado da música. Pedi pra alguns lerem a parte do que tinha escrito e dissessem o porquê, que parte do texto eles tinham gostado. Algumas partes que eles citaram eu também coloquei aqui porque eu achei muito interessante, por exemplo: “nas horas tristes, nos momentos de prazer, amigos para sempre”, “olho pra você e me pergunto por que tem que haver o momento, o tempo de dizer adeus, você pode estar longe, muito longe sim, mas por te amar sinto você perto de mim”. Então, são frases fortes, bonitas, que eles conseguiram identificar e ao terminarem de ler, fiz a avaliação do comportamento da sala, questionei como eles achavam que tinha sido o comportamento na aula. Alguns disseram bom, legal, falta melhorar, parar de conversar na hora que a professora está explicando, pra entender, fazer o dever e acertar. Outros disseram: aula legal, e no final recolhi a atividade e a aula terminou com a música. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Alga Marinha – Passei uma olhada rápida, não passei visto nesse dia, só em alguns que terminaram por primeiro, e fiz a correção, sempre questionando os alunos sobre as respostas e pedindo que eles fizessem respostas completas. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de

novembro de 2009).

Pelo exposto, podemos observar que Alga Marinha detalhou com precisão e minuciosamente suas aulas. No entanto, a sua descrição, tanto em uma sessão quanto na outra, foi permeada de posicionamentos, como, por exemplo, seu estado de espírito e o dos alunos, seus comentários e opiniões, como apresentamos no *extrait* abaixo:

Alga Marinha – Vamos começar descrevendo um pouco o contexto desta aula porque foi uma aula acontecida assim, num dia bem agitado. Bem agitado pra mim e também eu senti os alunos um pouco assim, com esse reflexo de agitação [...]. Questionei também os alunos chamando pelo nome e pedindo para dizerem se gostaram ou não do texto, da música e eles foram falando, depois de a gente ouvir a música, o que acharam interessante. G, é uma aluna pequenininha, assim, fala bastante, disse que gostou da música e falou que é importante ter um amigo porque quando fica doente tem alguém pra acompanhar, Ga disse que gostou do refrão porque ficam todos em harmonia, “aí Ga êê”, né fez lá o som. “E o que se sente quando fica sem amigo?” Então, Ga disse: “Não tem prazer de fazer alguma coisa, tem até vontade de se suicidar”. Achei muito forte essa expressão dele, né? (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Vejamos o dito por ela na sessão seguinte.

Alga Marinha – [...] Achei muito legal quando o aluno disse “com a imaginação”, [...] porque minha aula é assim, muito no diálogo, eu pergunto, eles respondem e a gente vai nessa conversa a aula toda [...]. Pra que serve um arbusto ornamental? Eles conseguiram dizer que serve para enfeitar. E o significado de rama, dália, colibri, pirueta, vinheta. Palavras que eles não sabiam e cada um ia pegando o dicionário e a gente teve aquela discussão do significado dessas palavras, por exemplo, “pirueta é um negócio”, não, vamos ver, alguém disse, o próprio M virou, “é uma virada”, eu achei legal o significado, o conhecimento dele. É uma virada. [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

O informar, como esclarece Liberali (2008), tem como objeto a análise do conteúdo trabalhado, as referências que lhes serviram de base (conhecimento científico ou senso comum), as situações de aprendizagem e sua adequação ao conteúdo ensinado, a reação dos alunos e suas causas, o posicionamento do professor, bem como os princípios que embasam de forma consciente ou não a prática docente.

A ação de informar ocorreu nas duas sessões relatadas anteriormente, conforme evidencia o *extrait* abaixo:

INFORMAR

Alga Marinha – Uma informação importante é que a atividade foi proposta, por causa da data comemorativa, porque os alunos em outras aulas já vinham sinalizando sobre esse dia, porque houve muita propaganda no mês de julho. A turma apresenta dificuldades de concentração, de trabalhar em grupo, fica muito cansativo quando se faz trabalho em grupo porque a gente tem que se desdobrar, mas é positivo, por outro lado, eles entram em contato um com o outro. A sala fica mais barulhenta, os alunos ficam menos concentrados. Os alunos mais desconcentrados no momento das aulas são aqueles que têm mais dificuldades de leitura e de escrita, alunos que parecem não ter vontade de

estudar, outros que brigam entre si, xingam o outro com facilidade. Às vezes, é preciso ser até rígida com esses alunos, chamar atenção, aconselhar, ou então assumir uma postura que eu não gostaria de dizer, mas de mãe: “pare com isso, agora não é o momento”, “preste atenção”, porém usando o modo imperativo. Por isso cada aula representa um desafio pro professor. Mas é prazeroso, é gostoso a gente trabalhar. Eles são muito afetivos. É uma coisa que me encanta no 6º ano a afetividade deles, ou a carência deles. Outra informação que não está é que o relato dessa experiência foi também doloroso porque eu estou em processo de muitas tarefas nas escolas onde eu trabalho. Então relato da madrugada, tá? Se vocês encontraram falta de acento ou uma frase meio truncada, eu prometo depois, com mais calma, fazer uma análise dessa questão da escrita. Outra informação é que realmente nesse dia nós chegamos praticamente em cima da hora. Já tinha tocado, fomos correndo pra sala e chegamos quase que sem fôlego, porque atravessamos a cidade, de Nova Parnamirin para o bairro de Nazaré, são trinta minutos de carro e nesse dia Sereia do Mar foi me buscar, pra gente chegar na hora. Chegamos estava começando, mas o ideal é que se chegue antes, se organize a sala pra receber os alunos e nós fomos recebidas pelo aluno, foi ao contrário. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Abaixo, encontra-se o *extrait* da segunda sessão:

Alga Marinha – A informação é que a aula faz parte de um conjunto de aulas, ela não está ali isolada, é dá sequência a outras aulas, essa por sua vez será complementada por outras aulas subsequentes, isso é importante, porque não é uma coisa estanque, é um conjunto. Faz parte do planejamento das sequências didáticas que a gente tem que cumprir durante o ano. Contudo, vale salientar que a aula teve início, meio e fim com quase duas horas de aula. Convém lembrar que sempre nos remetemos à aula anterior para se verificar se o aluno está compreendendo os assuntos. Nessa aula, eu retomei um trecho [...] que gerou toda uma discussão e a partir dele [...] a gente aproveitou pra fazer o estudo, o aprofundamento, a fixação do estudo linguístico sobre o substantivo e adjetivo, não dando tanta ênfase pra isso, mas pra que eles percebessem essas coisas dentro do texto. Também vale informar que foram tratados assuntos do cotidiano, do conteúdo de língua portuguesa, várias exemplificações. Que a maioria dos alunos participou das aulas, mas existe um grupo que tem dificuldade na sala, né? É preciso estar constantemente interagindo com eles, chamando atenção e a participação. Uma das formas de fazer essa interação e dar a aula é conversando direto com eles, pedindo pra que leiam, respondam e pra que exemplifiquem. Eu faço sempre essa aula dialogada com eles, né? E o professor tem que manter essa postura de atenção, cuidado e às vezes até de rigidez, mas eu procuro manter sempre o respeito, o afeto, elogiando quando dão uma resposta legal, dão um exemplo muito interessante, quando precisam. E a gente percebe também que nessa aula o papel do aluno foi de intensa participação. Nossa! como eles participaram, né? Através do diálogo, de resposta, de pesquisa no dicionário, de leitura em conjunto, de exemplificações e da própria atenção do olhar deles, fazer o exercício no caderno. Então, o conhecimento linguístico sobre o substantivo e o adjetivo ele foi melhor absorvido, porque a gente foi trabalhando e exemplificando dentro do texto. Essas eram as informações que eu queria dar. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

A partícipe, porém, limitou-se às dificuldades dos alunos e às suas na execução das tarefas.

No dizer de Liberali (2008), o confronto permite uma compreensão mais aprofundada da ação, oferecendo subsídios para o reconstruir.

No confrontar, a partícipe se expressou em relação às duas sessões da seguinte forma:

CONFRONTAR

Alga Marinha – Confrontando esse relato com o que a gente está estudando, eu percebo que a ação

desenvolvida foi uma tarefa de leitura compreensão, interpretação de texto, algo que sempre se faz com os alunos. Agora o que eu percebi também que foi, assim, a base de muito questionamento, a aula foi sempre assim eu perguntando, levando-os a refletirem através de perguntas. E essa aula é realizada porque os alunos apresentam muitas dificuldades de leitura. Graças a Deus, nessa turma todos sabem ler, mas eles apresentam dificuldade de leitura, dificuldade de compreensão, de interpretação mesmo, de fazer comparações com a realidade, dificuldade de escrever com pontuação, a questão da ortografia fica a desejar, a concatenação de ideias também, dificuldade de expressar o que leem, falta de estímulo para estudo, pois apresentam desníveis de leitura e escrita, alguns de faixa etária, não todos, eles não gostam de parar pra pensar. Bom, vale salientar que a mediação da aula sem dúvida nenhuma contribuiu para o desenvolvimento dos alunos, porque desperta interesse pela leitura, ajuda na administração desse comportamento, a gente tem que estar chamando a atenção, pedindo pra ler, pra pensar, pra responder. Então, a gente administra esse comportamento, embora nem sempre a gente consiga fazer tão bem como a questão da leitura e escrita, ampliar o vocabulário, a visão de mundo, nesse caso dessa aula, ela é tão importante, por quê? Porque trabalha os valores éticos, os princípios morais, a valorização do outro, do amigo, coisas assim que a gente percebe que é um tema quase não debatido e que às vezes eles não conseguem vivenciar isso. E aí o professor tem que estar constantemente atento e observando os alunos, sendo praticamente um ator dentro da sala de aula porque você tem que desenvolver ali vários papéis, né? Papéis de mediador, papel de consultor, papel de professor e ali você tem que estar mediando cada ação, cada atividade do aluno, cada olhar, cada atitude que ele faz de interesse, de desinteresse, e é isso. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

O *extrait* abaixo se refere à sessão posterior:

Alga Marinha – A confrontação é aquele momento de ver o que eu fiz com a teoria. Eu confesso a vocês que peguei muitos dados teóricos, mas eu fui mais fazendo uma coisa, eu diria assim, empírica, né? A ação desenvolvida foi uma tarefa de leitura compreensão, interpretação de texto, algo que sempre se faz, é realizada porque é o foco principal do estudo da língua e porque os alunos apresentam dificuldade de leitura, de compreensão, de interpretação textual, tem dificuldade de escrita, de concatenação das ideias, dificuldade de expressar o que leem, de concentração mesmo na aula, então eu preciso fazer esse trabalho, esse jogo com eles. A aula foi uma contribuição para a formação do aluno quanto à sua oralidade, trabalhar a oralidade, a atenção, a valorização dos vários gêneros textuais, no momento a gente trabalhou o gênero poético. A compreensão da estrutura de um poema, o funcionamento, para através de esse gênero fixar o conteúdo linguístico e pra que eles saibam operacionalizar o conceito do que é substantivo, do que é adjetivo. Por exemplo, numa aula dessa forma, dialogada, questionada, que leva o aluno a pensar, interagir melhor com o professor e com o conteúdo, a gente percebe a interação quando os alunos trabalhando diversos textos podem fazer conexões, interações, relações para formar um pensamento e lógico melhorar a comunicação, né? Eu percebo que essa construção ao longo do ano ela vem se fazendo. Aí, observando o meu desenvolvimento profissional, enquanto professora do 6º ano A, há ainda muito a ser feito. Apesar de eles serem tão crianças, estão todos dentro da faixa etária. Eu me vejo ainda precisando de estudo, de conceito, de aprofundamento dos gêneros. Eu estou fazendo um curso sobre gêneros textuais e estou gostando muito, sabe? E a gente está abordando essa prática sociocomunicativa. Então, eu observo que a gente sempre está precisando melhor organizar e aprofundar as concepções de ensino, que ainda ficam confusas na cabeça da gente, né? A gente não tem uma formação plena e quando dá uma aula dessa e vai retomar o que se fez é que percebe a necessidade de estar estudando sempre, aprofundar e continuar estudando a língua como instrumento de comunicação e interação. Bom, essa foi a confrontação que eu fiz. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Pelo exposto, fica evidente que a ação de confrontar expressou aspectos referentes ao informar, pois, além de continuar enfocando as dificuldades dos alunos, situou o seu papel

como professora, não se reportando, em nenhum momento, às questões políticas e contextuais que permeiam seu agir docente.

Como o confronto não aconteceu a contento, as únicas mudanças admitidas na ação de reconstruir dizem respeito à busca de mais conhecimentos e ao uso dos recursos disponíveis na escola.

Em relação ao reconstruir, vejamos como se efetivou essa ação na primeira e na segunda sessão, conforme os *extraits* seguintes:

RECONSTRUIR

Alga Marinha – Por outro lado, observando meu desenvolvimento profissional, eu penso, continuo pensando que ainda há muito a ser feito. Eu preciso, por exemplo, estudar mais os conceitos, os valores, os princípios que embasam. Apesar de eu ter estudado esse ano sobre a concepção de amizade, eu estudei depois dessa aula, no curso de espanhol, a concepção de amizade desde o período grego até os dias atuais, um estudo muito interessante, eu percebi que no dia a gente falou por causa da vivência, porque lê alguma coisa, porque a gente tem também uma concepção de vida sobre os valores da amizade, mas ir buscar conceitos, filosóficos, históricos, morais, sobre amizade, a gente não fez pra preparar essa aula. Então eu acho que isso ficou a desejar. Por outro lado, as concepções de ensino que a gente sempre precisa estar se embasando, elas às vezes ficam confusas, por exemplo, diante de um aluno que tem uma atitude que a gente precisa ser rígida com ele, não pode ser maleável porque ele vai enrolar a gente e aí a gente fica: “e agora? Eu vou ser aquele professor tradicional que tem que chamar a atenção desse menino?” Por outro lado, eu não posso também passar a mão na cabeça dele. Essas concepções de como agir dentro de sala de aula, elas ficam às vezes assim, embaralhando o pensamento da gente. Mas, eu penso que as minhas aulas, elas misturam o pouco do que eu aprendi e elas buscam essa visão de perspectiva da língua como instrumento de comunicação, como instrumento de ação e de interação social porque eu sempre busco que eles participem da aula. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Alga Marinha – Reconstrução é aquela parte que precisa ver em que mudar. Quando eu olho pra trás, a aula sempre tem o que mudar, seria interessante que alguns aspectos pudessem ser melhorados, como, por exemplo, trazer um cartaz com poema, um cartaz com vinheta, indagações sobre os conhecimentos prévios dos alunos, maior aprofundamento sobre o gênero poético, né? Se pudesse, diminuísse a minha interferência na aula, deixar que eles viessem mais pra participar da aula com o que eles já sabem, tem noção dessas coisas. Que mais? Ah, se pudesse dava sempre aula em semicírculos, para facilitar a comunicação, eu só não faço na sala porque é muito pequena com mesas e cadeiras, às vezes a gente perde um pouco de tempo pra arrumar, e às vezes tem que dar aulas em fileiras, em duplas, em trios, pra facilitar. Nessa aula, juntei algumas duplas, outros ficaram isolados e se eu pudesse chegaria mais cedo pra organizar tudo, pra receber os alunos, sabe? Poderia também mostrar *slides* sobre a primavera, os países, clima, temperatura vegetação, porque tem esse recurso na escola, né? Por fim, acho que ainda falta muito nas aulas, os alunos deveriam falar mais, perguntar mais, talvez precise ser mais provocadora de situações-problema pra que eles reflitam e perguntem mais. Porque eu pergunto mais do que eles me perguntam. Bom, em síntese o ensino de Português deve abordar leitura, produção de textos e estudos gramaticais sob a perspectiva de língua como instrumento de comunicação e interação. O trabalho deve ser integrado à leitura, reflexão e produção, numa perspectiva textual e enunciativa, ou seja, o aluno interagir com o texto, interagir com pessoa, interagir com todos. [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Ao trazer para o palco a sua análise, seu discurso estava embasado em uma nova compreensão do modo como o conhecimento foi construído e veiculado. Assim, ao confrontar a sua prática no contexto específico de desenvolvimento da aula, revelou que necessitava melhorar o seu desempenho profissional.

A partir do exposto, podemos considerar, como apontado em Freire (2005, p. 148-149), “[...] críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leve a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade”.

Por seu turno, Alga Marinha reconheceu que as concepções de ensino que embasam a sua prática não estão claras, pois, diante de situações problemáticas do seu quefazer docente, fica na dúvida quando tem que agir, quando tem que decidir.

Alga Marinha – A aula fica barulhenta, é uma barulheira danada, mas eles participam, eles falam, eles dão a opinião deles, eles criticam: “Professora, a senhora não trouxe minha prova, é pra estar na hora de trazer, todo mundo já entregou”. Eu digo: “Mas eu ainda não tive tempo”. “Mas eu quero minha nota, né?”. E eles estão pequeninhos reivindicando eu acho isso bonito, acho isso positivo, por mais que eu tenha que colocar a postura “não, gente, é mais importante aprender do que a nota”, “é, mas, a nota é importante professora”, né? Eu acho bonito essa reivindicação deles e aí uns estão dizendo: “Olha, professora, você não está cumprindo com seu dever”? “Com seus compromissos com a gente”. Então me chama atenção isso. Bom, mas aí a aula acontece nessa situação que eu gosto que eles participem. Eu sempre busco essa participação monitorada, como eu diria, assim, ministrada, porque na minha aula eles podem conversar, eles podem cantar, eles podem brincar, mas tudo no seu devido tempo. Quando eu não consigo muito fazer isso, eu fico um pouco angustiada. Nessa aula, eu fiquei: “Meu Deus, como eu falei demais! Eu devia ter deixado eles falarem mais, cantar mais”. Eu coloquei aqui algumas fontes, referências, eu peguei o livro de Liberali pra ler, mas, assim, não consegui... eu queria ter seguido todas as orientações dela para escrever, mas não peguei. Coloquei apenas algumas orientações muito interessantes desse trabalho que ela fez, peguei algumas coisas da internet e teve outras que foram... porque eu não tive mais tempo de ir buscar a fonte e esqueci de colocar. A fonte da música é Jaine, o nome da autora, e eu peguei da internet e esqueci de gravar aqui, mas eu tenho a letra da música. E eu acho que vocês conhecem “Amigos para sempre”, “Eu não tenho nada pra dizer, você parece no momento até saber as fases que eu estou passando”. “Você vê através dos olhos meus a emoção que sinto estando aqui e vê o modo que estão me tratando. Amigos para sempre é o que nós iremos ser...”, É uma letra muito bonita que depois eu passo pra vocês. É isso, eu agradeço a atenção de vocês. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Esse processo contínuo de reconstrução e dialogismo marcado pelo conflito entre o saber cotidiano e as práticas arraigadas historicamente, cristalizadas, trazidas para análise e/ou apreciação, fez com que Alga Marinha refletisse criticamente sobre o seu papel, problematizando sua ação e identificando lacunas para poder redimensionar sua prática.

Ao término do relato, Alga Marinha iniciou a reflexão intrassubjetiva da primeira sessão, como podemos ver:

Alga Marinha – A minha descrição atende às características. Eu penso que sim. Eu acho que o que foi tratado, foi bem explicitado, qual assunto, qual a turma, qual o momento. Eu relatei bem explicitamente. Quem participou do momento está bem explícito, os alunos, onde aconteceu, isso foi também colocado, na Escola Municipal Professor Zuza. Eu acho que o objetivo ficou claro. Então eu acho que a gente conseguiu atender a essa primeira contextualização. Deu pra contextualizar bem, como a aula aconteceu foi minuciosamente relatada, descrita. Eu penso que o meu relato foi bastante minucioso colocando detalhes da aula. É agora, eu percebi que eu coloquei alguns posicionamentos, eu interferei no relato eu me esqueci que nesse momento, eu não deveria interferir com meus posicionamentos. Então eu fiz algumas interferências. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Quanto ao informar, assim se expressou:

Alga Marinha – O meu relato é complementado pelos princípios que orientam as ações, os motivos, os objetivos e as suas razões. Tudo que eu faço vou dizendo o porquê ou os motivos pelos quais a aula foi dada, os objetivos, as razões, porque se parou a aula, porque se mandou comprar água, porque o aluno falou aquilo, sempre eu fui dando aos porquês das coisas. Então existem princípios que orientam essa ação que é justamente a questão de fazer uma aula com base na interação dos alunos, com base na comunicação, com base na relação professor-aluno. O valor da amizade foi o tema da aula, ele está embasado em valores culturais que nós temos com relação a amigo. O amigo tem que ser sincero, tem que ser honesto, tem que saber escutar, tem que saber criticar, tem que saber ouvir. Então eu penso que há uma fundamentação pra isso, embora não foi tão explicitado a questão da fundamentação teórica. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Sem se referir à ação de confrontar, argumentou sobre o que mudaria em sua atividade docente na primeira sessão, conforme *extrait* a seguir:

Alga Marinha – Eu mudaria, eu usaria outra música porque eu senti que a música, apesar de ser muito bonita, não atendeu àquilo que eu gostaria. Foi interessante a reflexão deles o pensamento e tal, o que eles iam dizendo, sabe? Mas eu acho que se eu pegasse uma música mais infantil eu acho que atenderia mais a isso que eu me propunha a fazer, que era refletir sobre o relacionamento de amizade. Que mais, eu daria uma outra música. Eu trabalharia também de outra forma, não com texto, mas eu poderia trabalhar com *slides* da música, que lá na escola tem esse recurso. Eu acho que eu também poderia arrumar a sala de uma outra forma, aquela arrumação de dois em dois foi justamente pra gente ter mais espaço na sala, eles ficarem junto um do outro e também pra eu poder me locomover. A sala é muito pequenininha, se eu não colocar assim a gente às vezes não tem espaço de passar entre eles e por outro lado eu não arrumei em círculo porque eles tomam muito tempo, são mesas e cadeiras pra arrumar, então eu teria que ter chegado muito antes pra fazer isso. Essas coisas eu acho que poderiam ser mudadas lá eu daria um novo direcionamento, como eu falei pra vocês. Eu achei que a atividade, eles fizeram, eu pensei que eles iam demorar mais na atividade, eles não demoraram. Eu pensei que eles iam encher a página, eu esqueci de trazer as cópias das outras atividades, mas ficou tão interessante. A proposta, que eu não disse pra eles, mas na semana da criança cada um vai receber um cartãozinho com o que o colega disse dele. Eu já estou preparando esses cartões, então, por exemplo, A, o que os alunos disseram de A, isso, isso, isso e isso, eu vou fazer uma mensagenzinha pra dar na semana da criança, essa é a proposta do exercício que eu não coloquei aqui porque já é pra outra aula. Pegar esse exercício e depois eu vou devolver pra eles, pra cada um, o que eles disseram do colega. Bom, é isso minha gente, eu acho que... É, vocês podem apresentar outras críticas, fico aberta a críticas. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Na segunda sessão, esse momento ocorreu de forma semelhante, como expresso no *extrait* que se segue:

Alga Marinha – Com relação a minha descrição, eu disse o que, qual a turma, quando aconteceu, quem onde, para que e como essa aula aconteceu. Então, a descrição eu acho que ela atendeu todos esses aspectos aqui e foi uma descrição muito minuciosa do que eu fiz na aula, né? Eu achei que eu fui até exagerada na minúcia. Com relação ao relato, eu coloquei os objetivos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

No informar, ela destaca apenas os aspectos formais do conteúdo exigido, conforme podemos observar no enunciado abaixo:

Alga Marinha – Talvez o que tenha faltado foi mais fundamentação teórica, né? Da questão, por exemplo, linguística, que hoje em dia nós temos uma política diferente pra tratar a gramática normativa. Mas aí dentro do programa de 6º ano a gente tem que começar a sistematizar esse conhecimento do aluno, mas aí eu penso que eu estou sistematizando de uma forma em que esteja sendo compatível com o que o sistema de ensino pede atualmente. Então, o relato, ele partiu muito da minha prática dentro da sala de aula, que mais que eu poderia dizer? (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

A partícipe não faz a confrontação e se refere à ação do reconstruir sua prática, mas não apresenta alternativas de mudanças e reconstrução. Esse momento ocorreu como evidenciado abaixo:

Alga Marinha – Eu acho que faltou mesmo mais embasamento teórico sobre cada posicionamento dentro da aula, porque é que eu trabalhei adjetivo, substantivo, porque é que eu trabalhei o gênero poético, entende? Eu acho que faltou aplicar um pouco mais a teoria da versificação, eu não sei. Mas eu acho que ficaria muito longo meu relato, se eu acrescentasse mais essas coisas, então eu preferi não colocar, foi uma opção minha. O relato foi estruturado de maneira bem direcionada, como eu disse, mostrou como foi a minha prática, eu acho que vocês depois podem dizer que conseguiram como o poema visualizar a aula, né? Eu quase que trazia a foto dos meninos pra vocês se sentirem na sala. E outras observações sobre a experiência relatada é que eu gostei muito dessa aula, apesar de alguns entraves eu gostei, eu adoro trabalhar com poesia, sabe? Me encanta quando trabalho assim, eu consigo pegar o estudo linguístico e juntar com o texto aí me satisfaz, por isso eu fiquei feliz quando eu retomei essa aula e fui percebendo o que foi feito, né? Eles, por exemplo, eu atingi os objetivos, que eu propus pra essa aula, na maioria quase que digamos se não foi cem por cento, mas uns oitenta por cento, a gente leu, eles conseguiram entender, conseguiram interpretar o texto dado, fazer comparação com outro, até intertextualidade eles fizeram, né? Que eu nem citei aí pra não me alongar na questão dos objetivos, poesia e a tela do Buker, os textos e mais o que a gente já tinha lido, né? O texto mais o dicionário, então houve uma mistura assim que vai dando uma formação e uma informação pra eles do conhecimento. Bom, é isso. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

No momento de autorreflexão, a partícipe reconheceu que a descrição de suas aulas foi minuciosamente detalhada, mas não isenta de posicionamento. Ampliou as possibilidades de reconstrução apresentando, na primeira sessão, outras alternativas, tais como a reorganização do espaço físico e situações de aprendizagem diferenciadas. Porém, ela não percebeu que o

processo reflexivo desencadeado limitou-se aos aspectos de domínio do conhecimento e valores éticos. Em nenhum momento sua reflexão se volta para as causas sociais e políticas implicadas nas situações conflituosas vivenciadas na sala de aula.

No entanto, esse momento tem a sua importância porque a partícipe recorre à prática de interligar o pensar à ação docente antes e depois, como adverte Freire (1996, p. 38-39), “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]” “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, [...]”.

Apesar de sua reflexão ser predominantemente prática e técnica, há momentos de reflexão crítica quando reconheceu a necessidade de refazer a sua prática docente e quando a fundamentação teórica não ficou explícita, uma vez que houve predominância do empírico, faltando-lhe teoria suficiente para fundamentá-la. Como ressalta Imbernón (2006, p. 71): “A partir dessa perspectiva, a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada”.

Nesse processo reflexivo que demandou tempo, disposição, vontade, consenso, Alga Marinha finalizou sua reflexão intrassubjetiva sobre sua prática docente em que examinou teorias, esquemas de funcionamento, suas atitudes, metodologia, em permanente processo de autoavaliação crítica sobre o que fez, por que fez e por que apresentaria novos direcionamentos do seu quefazer docente.

Dando continuidade, passaremos a analisar o momento intersubjetivo dos pares.

9.1.2 O momento reflexivo dos pares

No processo referente ao momento intersubjetivo, em vez de Alga Marinha exercer a função de protagonista da ação, ela passou à condição de docente que se comprometeu e assumiu atitudes de confrontação com as outras partícipes colaboradoras que faziam questionamentos e solicitavam esclarecimentos sobre sua prática docente.

Nessa perspectiva, assumimos inicialmente nas duas sessões o papel de mediadora para desencadear o processo reflexivo e crítico, conforme o exemplificado a seguir:

<p>Sereia do Mar – Então, após esse momento da sessão da reflexão intrassubjetiva de Alga Marinha falando de sua experiência e do que ela fez, como fez, por que fez, como se percebe, como se sente e compreende sua aula, nós vamos passar para o outro momento que é a reflexão intersubjetiva dos pares. Nós vamos colaborar com o trabalho de Alga Marinha de acordo com o roteiro que eu entreguei para vocês. Então, cada uma de nós vai colocando alguns questionamentos seguindo as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, você quer iniciar Água Viva? (<i>Extrait da</i></p>

Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

No que se refere a esses momentos, o desencadear ocorreu tendo também como suporte as ações de descrever, informar, confrontar, reconstruir.

Ao assumir a palavra, o outro também tinha vez e voz para participar, caso sentisse necessidade de complementar alguma informação ou fazer questionamentos. Essa forma de condução do trabalho, além estabelecer uma sequência formativa, propiciaria “[...] Criar um clima de escuta ativa e de comunicação”. (IMBERNÓN, 2009, p. 62).

A seguir, destacamos o *extrait* referente aos questionamentos, complementações e observações que ajudaram Alga Marinha a repensar suas ações no descrever.

Água Viva – Bom, boa tarde, eu sou Água Viva. Alga Marinha, eu gostaria de lhe parabenizar pela sua disposição, né? Apesar do seu tempo, como foi relatado, tão corrido ultimamente, mas você se deteve em bastantes detalhes.

Alga Marinha – Tava otimista.

Água Viva – É, se deteve em bastantes detalhes na descrição da sua aula, foi tão rico em detalhes que parecia que a gente estava lá. E eu só gostaria de pedir alguns esclarecimentos com relação à organização da sala.

Água Viva – Vamos começar do descrever.

Sereia do Mar – O que é que você quer no descrever?

Água Viva – Tá aqui, como você organizou a sua sala, porque pra mim não ficou claro.

Alga Marinha – Quando nós chegamos, as carteiras estavam enfileiradas. Então eu pedi que eles ficassem em duplas e aí nós fomos organizar as carteiras em fileiras, em duplas.

Água Viva – Por que você escolheu ser duplas?

Alga Marinha – Porque eu expliquei, primeiro porque a gente ia tratar de um tema que precisava da companhia do outro, de amizade, segundo porque a minha sala é muito pequenininha e pra gente se locomover dentro da sala precisa a gente fazer umas manobras, juntar carteiras ou afastar pra cá. Então, em dupla tem o espaço da gente caminhar livremente na sala e eles conseguem também ficar mais juntos, eu gosto quando eles ficam juntos pra eles interagirem, porque o objetivo, qual é o objetivo? A gente trabalhar com quê? Com atividades de interação social, né? O objetivo maior é que eles interajam. Eu sempre mudo, dias está enfileirado, essa próxima semana, por exemplo, eu trabalhei em grupo com eles. Muda a mesa, coloca junto aqui, forma grupo. Quando está enfileirado é só, por exemplo, por uma questão de atividades individuais. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

A explicação de Alga Marinha para o fato de ter organizado as cadeiras da sala para que os alunos ficassem em duplas foi pensada com a finalidade de articular a organização do espaço com aspectos teóricos relacionados ao tema da aula. Podemos perceber também sua preocupação em propiciar a interação social entre os alunos, pois, “[...] à medida que o indivíduo interage com o outro, ele adquire o conhecimento e, também, o como aprender [...]”. (MOTTA, 2009, p. 164).

Na segunda sessão, a reflexão sobre essa ação efetivou-se conforme o *extrait* a seguir:

Água Viva – Pelo que eu entendi. Você usou o poema pra trabalhar algumas coisas da gramática, então o que motivou essa escolha desse assunto? Desse texto?

Alga Marinha – Primeiro que o texto ele é rico nos estudos linguísticos que eu queria fazer. Segundo o texto poético, ele também é rico em imagens, né? Então, pra trabalhar com crianças de 10 a 12 anos, trabalhar com o lúdico chama muito mais atenção, né? A gente percebe também que o texto estava posto no livro didático deles, como introdução também pro assunto. Então eu aproveitei, era um texto bem simples, mas que trazia, por exemplo, uma riqueza de vocabulário que eles desconheciam. Então, vários fatores me levaram, porque eu poderia, em outros anos, por exemplo, eu trabalhei com aquarela, eu não trabalhei com esse texto, né? Aí eu resolvi trabalhar com esse texto mais simples até pra perceber que um texto simples ele tem uma riqueza imensa.

Sereia do Mar – Bom, mas eu quero também aproveitar o momento de reflexão da aula de Alga Marinha para parabenizá-la pelo seu relato da aula que você ministrou no dia 22 de julho de 2009 e dizer que o seu relato ele preenche os requisitos. Mas o que eu gostaria nesse momento era refletir com você também em relação a alguns pontos da descrição de sua aula, por exemplo, quando Estrela do Mar, ela abordou em relação à questão dos objetivos, embora através desse texto a intenção, o objetivo maior da tua aula foi que os alunos eles lessem e compreendessem esse texto para a partir daí eles perceberem o que é realmente substantivo e buscar, com base na leitura desse texto, o significado, o conteúdo, não é? Do que seria realmente, o que é objetivo, não foi isso? Essa coisa que você colocou aí, ler, compreender, interpretar textos de diferentes gêneros textuais para descobrir o conteúdo que está nele, aí você diz: “não, mas aí eu trabalhei com a tela”. Na verdade, o foco da tua aula foi substantivo, o poema foi o diferencial, porque geralmente a maioria das aulas que a gente assiste os professores eles trabalham substantivo de uma forma muito pontual, sem fazer nenhuma relação. E a tua aula ela foi rica justamente porque você fez o diferencial quando você trabalhou a poesia, você trabalhou com o dicionário, você trabalhou com o poema, você trabalhou com a tela, porque você mostrou isso na tua aula.

Água Viva – Então o foco principal da aula dela foi realmente as classes gramaticais?

Sereia do Mar – Foi.

Água Viva – O poema foi o...

Sereia do Mar – Pra isso ela utilizou...

Água Viva – O recurso. Seria assim?

Estrela do Mar – Foi.

Sereia do Mar – A metodologia que ela utilizou pra trabalhar esse conteúdo foi com esse poema, não ir para o quadro e simplesmente “substantivo é isso, isso, isso”.

Água Viva – Porque eu senti isso, eu senti isso realmente, porque na hora eu tive medo de colocar, porque eu não tenho muita propriedade porque eu não sou da área da língua, né? Da língua portuguesa e tal, então, enfim. Mas eu senti isso, foi como você estava colocando.

Sereia do Mar – Quando você perguntar mais, porque pergunta mais? Você já parou pra pensar? Porque é que você pergunta mais e os alunos falam menos?

Alga Marinha – Você está me perguntando?

Sereia do Mar – Estou te perguntando isso. Você já parou pra pensar?

Alga Marinha – Pra manter o equilíbrio da sala. Você já pensou se eu deixo eles soltos, você vivencia a sala, experimente deixar eles soltos.

Água Viva – Sem um domínio, né?

Alga Marinha – Sem um domínio, sem uma orientação. Eu posso experimentar com você isso daí, pra você ver o que acontece.

Água Viva – Eu acho que é uma questão que tem que se trabalhar desde o início do ano.

Alga Marinha – É. Eles melhoraram muito.

Água Viva – Assim, quando a gente faz a leitura da sala, quais são os focos de incêndio que eu posso apagar aqui pra lá na frente eles transformar em algo maior? Eu acho que tem que ser por aí.

Sereia do Mar – Você já falou das situações de aprendizagem, mas essa participação dos alunos você se sente satisfeita da forma que os alunos participam da sua aula? Você se dá por satisfeita?

Alga Marinha – Não é que eu me dê por satisfeita, eu gosto do modo da participação deles. Agora, eu percebo que alguns precisam participar mais, a minha preocupação são realmente esses alunos que não estão conseguindo interagir com a gente, porque tem um grupo que interage, que pesquisa, que partilha, que dá ideia, que dá exemplo, mas tem um grupo que não participa, essa é minha preocupação. (*Extrait da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009*).

Na sequência da primeira sessão, Água Viva questionou sobre o fato de os alunos gostarem ou não da disciplina lecionada, situações de aprendizagem e participação dos alunos nas aulas, conforme o *extrait* seguinte.

Água Viva – Os alunos, eles gostam da sua matéria?

Alga Marinha – Gostam.

Água Viva – Eles participam bem?

Alga Marinha – Participam.

Água Viva – Em atividades desse tipo?

Alga Marinha – Participam, eles gostam. Olhe as nossas salas de aulas são salas ambientes. Os alunos saem das salas e vão pras salas de determinados professores, nossa escola tem um espaço muito amplo, então existem algumas disciplinas, alguns componentes curriculares que eles às vezes fogem da aula. Na minha aula eles nunca fogem. Os professores questionam: "por que sempre tem presente no seu diário?". Eu digo: "porque eles estão lá", né? Então pelo fato de eles estarem sempre na minha aula, eu acho que eles gostam da aula, eles participam, eles estão lá, eles são carinhosos comigo, né? Quando eles precisam, quando acontece algum problema com eles, eles não vão procurar coordenador, eles vem comigo, pra eu ajudá-los a resolver determinada coisa. Quando alguém briga "professora, olhe, fulano..." As vezes no intervalo eles vão me procurar porque eles são todos pequenos, são dentro da faixa etária mesmo de 6º ano. Todos pequeninhos, aí então a gente tem uma relação muito boa. Até os mais danados, eles quando me encontram a gente tem um bom relacionamento.

Água Viva – Tá certo.

Alga Marinha – Será que eu respondi tua pergunta?

Água Viva – Respondeu, respondeu até mais.

Água Viva – Como ocorreram as situações de aprendizagem da sua aula?

Alga Marinha – Sim...

Água Viva – Sua opinião.

Alga Marinha – Olhe, nós tínhamos vários objetivos específicos. Você percebeu aí. Eu penso que existe uma atividade mais subjetiva, que é aquela reflexão, então essa aprendizagem a gente vê no decorrer do tempo. Você fala de amizade, mas a amizade vai acontecer e eles podem aproveitar isso pra vida deles. Existe a situação de aprendizagem do conteúdo, que eu trabalhei a questão das características dos alunos, né? As características positivas, pra valorizar a questão dos valores positivos das pessoas. E eu percebi no exercício que eles conseguiram identificar, caracterizar cada aluno, dizendo um era alegre, outro era estudioso, outro era calmo, eles iam colocando. Então, essa parte da aprendizagem com relação à parte do conteúdo, eles conseguiram aprender. Mas a outra parte que é mais subjetiva a gente vê isso no decorrer da aula, do decorrer do ano, no dia a dia, né? É difícil de dizer se eles aprenderam o que é ser amigo. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Após os questionamentos feitos por essa partícipe na ação do descrever, Sereia do Mar intervém tecendo alguns comentários sobre a atuação do professor em sala de aula, a importância que tem as Sessões Reflexivas para análise/reflexão do processo ensino-aprendizagem e do profissional de ensino. O enunciado abaixo expressa seu ponto de vista em relação à primeira sessão:

Sereia do Mar – [...] Então qual a reflexão que você faz, porque é que você está fazendo desse jeito e não pode fazer diferente [...]. Então isso cada um de nós educadores deveríamos fazer em cada momento em que nós estivéssemos realizando uma atividade em sala de aula, não só depois, como nós estamos fazendo agora, mas no momento que você está na sala, que você sai da sala e que nós

deveríamos está sempre nos perguntando, e nos questionando, refletindo acerca de nossas ações. Então a teoria, ela é importante, mas a prática também é importante, então é necessário refletirmos. [...] O que eu venho percebendo é que às vezes os professores eles sentem muita dificuldade de organizar a sala de aula e não foi diferente nas aulas em que eu assisti, às vezes até pelo fato realmente do professor chegar já em cima da hora, os alunos eles às vezes moram muito distantes, chegam também muito agitados, né? Então assim, mas a gente sempre encontra uma maneira de fazer diferente. Foi interessante o jeito que você organizou as duas cadeirinhas juntas uma do lado e uma do outro, tinha alunos nesse dia que não quis sentar com o colega que sentou sozinho e isso foi interessante que você respeitou esse aluno.

Alga Marinha – Realmente foi, G [...] quando eu juntei as cadeiras, ela ficou do lado de uma pessoa que ela não queria sentar. Aí ela veio falar baixinho pra mim, sabe? Depois ela ficou meio emburrada, ela é meio assim cara feia lá e tal, eu disse: então escolha o lugar onde você quer sentar, eu dei o poder de escolha pra ela. Eu acho importante, deixar às vezes que o aluno faça a sua escolha, então escolha onde você quer sentar, eu disse pra ela e aí ela foi pra lá e “quero ficar sozinha”, aí eu disse: pois eu não queria, aí eu intervim, eu disse: Eu não quero que você fique sozinha hoje. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Ao término da resposta, Sereia do Mar retomou a palavra questionando sobre o informar.

Sereia do Mar – [...] você falou que a sua aula foi a somativa, a somatização, não sei se a palavra é essa, de outras aulas, por isso você elencou vários objetivos. Mas, qual foi realmente o objetivo principal daquela aula? A gente não consegue em uma aula atingir vários objetivos, tantos objetivos, não. Então nessa parte aí, qual o objetivo realmente dessa aula mesmo? Foi trabalhar substantivo, adjetivo, ou foi trabalhar mais a questão dos valores mesmo?

Alga Marinha – Foi trabalhar a questão dos valores. Os outros entraram mais como pano de fundo. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Estrela do Mar reforçou o questionamento feito por Sereia do Mar dando explicações detalhadas, tanto na primeira quanto na segunda sessão sobre formulação de objetivos.

Estrela do Mar – É, porque lá nos seus objetivos, você coloca, trabalhar com substantivo, adjetivo, você coloca que faz construção de uma mensagem, música, uma quantidade muito grande. Eu achei muito objetivo pra uma aula, mesmo sendo dois horários, acaba sendo uma no sentido do mesmo assunto.

Alga Marinha – Olha, na realidade substantivo e adjetivo eram assuntos que a gente já tinha praticamente estudado nas aulas anteriores, então ali seria o quê? Uma retomada. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Na sessão seguinte, Estrela do Mar explicou também sobre como elaborar objetivos, como evidenciado no *extrait* seguinte:

Estrela do Mar – Eu sou professora de didática, por isso os objetivos dessa aula, é bom deixar claro que o primeiro objetivo, ler compreender e interpretar texto de diferentes gêneros textuais pra descobrir o conteúdo que está nele. Então, na verdade você não quer que o aluno descubra o conteúdo não, o seu objetivo é que o aluno chegue a esse conteúdo, mas não é uma descoberta. Esse objetivo tem que ter clareza do que você quer desenvolver, então não é levar o aluno à descoberta, você já tem o que você quer pra o aluno chegar aquilo ali, é um caminho, é um percurso. Outra questão do objetivo é sobre os diferentes gêneros textuais, você não está trabalhando diferentes gêneros, você está trabalhando o poema.

Alga Marinha – Mas a tela, a tela pode se conceber como um texto.

Estrela do Mar – Pode. Mas é um texto poético. Você pode até colocar na tela uma ideia de prosa, mas você está trabalhando poema.

Alga Marinha – É! realmente eu trabalhei. Aí quando eu coloquei diferentes por que...

Estrela do Mar – Aí quando você coloca narrativa, você deve trocar narrativa por prosa.

Alga Marinha – Por prosa, né?

Estrela do Mar – É, porque você não está enfocada na narrativa, você está focando poema e o outro gênero que é prosa.

Alga Marinha – Porque quando eu falei do cartum, já tinha trabalhado numas aulas anteriores. Aí quando eu retomei ter colocado cartum, a tela, o poema.

Estrela do Mar – Não, isso você pode mostrar como você estava mostrando, retomando a aula anterior, mas o objetivo dessa aula não era cartum.

Alga Marinha – É verdade.

Estrela do Mar – Não era os outros, o objetivo dessa aula era o poema. Aí poderia entrar aqui a construção e a reconstrução de um poema, colocando a tela, porque o seu objetivo nessa aula era unicamente poema, embora você pudesse usar os...

Alga Marinha – Fazer as inter-relações.

Estrela do Mar – Isso. Mas o objetivo era poema. Só por isso.

Alga Marinha – Tá certo, obrigada.

Sereia do Mar – Mas nessa aula, você atingiu o objetivo?

Alga Marinha – Atingi. Eu acho.

Sereia do Mar – Certo.

Alga Marinha – Atingi, porque na outra eu acho que é no informar, que eu disse que a aula faz parte de um conjunto de aulas, ela dá sequência a outras aulas, essa por sua vez será complementada por outras subsequentes, contudo vale salientar que a aula teve início, meio e fim com quase duas horas de aulas. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Água Viva retomou o turno de fala, nas duas sessões, para questionar sobre as escolhas dos conteúdos, de acordo com o *extrait* seguinte:

Água Viva – Mas, quais os conhecimentos assim específicos que você considera, da sua disciplina que você pode contar nessa aula diferente?

Alga Marinha – Olhe, língua portuguesa ela tem assim alguns pontos básicos. Na língua portuguesa, o aluno tem que aprender a ouvir, a ler, a escrever, a compreender, a interpretar, né? Então, eu penso que com uma atividade dessa a gente trabalha a parte oral e a parte escrita. Então, o conhecimento como se expressar, como eles responder. Lógico que a gente não está ali fazendo uma formazinha, “agora você tem que falar desse jeito”, mas a gente trabalha isso, né? O saber ouvir o outro é uma questão que eu trabalho muito, é hora de ouvir o outro, ouvir também se aprende, né? A questão da leitura, da escrita, ler com entonação, ler com pontuação, ler com expressividade. Isso são aprendizagens, são conteúdos específicos da língua portuguesa. Quando eles fazem a tarefa, cuidado com a letra, cuidado com a pontuação, cuidado com o nome das pessoas pra não escrever com letra minúscula. Então, são situações de conhecimento que eles estão tendo no dia a dia, no dia a dia não, mas nessa atividade eu percebo que trabalhei essas é esses elementos importantes dentro da língua. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Água Viva – Por que você optou por esses conhecimentos de poesia?

Alga Marinha – É porque poesia é um texto lúdico, rico em imagens. E pra criança trabalhar com textos em que elas podem mentalmente visualizar é uma forma de aprendizado rápido, né? (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

A partir dos questionamentos, a partícipe ampliou sua reflexão enfatizando, além da linguagem como instrumento de comunicação, o conhecimento conforme as exigências das normas gramaticais.

É uma das tarefas da escola propiciar o ensino da leitura e da escrita, como também o estudo da gramática, pois este é de fundamental importância para o desenvolvimento mental do aluno. Contudo, para que o aluno verbalize, generalize, reconheça regras de acordo com a norma culta/padrão, torna-se necessário conscientizá-lo dessas operações e das habilidades linguísticas. Quando isso ocorre, o aluno começa a construir as formas sintáticas para expressar-se oralmente ou na escrita de um texto. Nesse processo, o ensino planejado e sistemático tem papel decisivo para o aprendizado da gramática, como adverte Vigotsky (2009, p. 320-321), quando diz:

Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente.

A intervenção a seguir refere-se à execução das tarefas cuja resposta é acrescida das situações que exploram o conhecimento propriamente dito e daquelas que atrapalham o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos como se posicionou Alga Marinha, conforme o *extrait* retirado das duas sessões.

Água Viva – Ainda dentro do informar, você encontrou dificuldades em estimular os alunos a efetivarem as situações de aprendizagem?

Alga Marinha – Algumas vezes sim, principalmente pra escrever, eles são mais preguiçosos pra escrever, sabe? Às vezes, eles não querem, por exemplo, a minha proposta é que eles pra cada aluno fizessem um pequeno texto, uma frase mais completa, alguns são muito limitados usam só palavras, né? E há uma dificuldade também de alguns alunos, eles não têm formação, não existe aluno todo certinho, né? A gente encontra aluno mal-educado, às vezes eu penso assim que ele às vezes se sente mal-amado porque ele é resmungão, é reclamão e fica fazendo brincadeiras fora de hora na sala de aula. Então ele dá uma trabalhadeira pra gente, sabe? Assim, tem dias que ele chega lá e a gente consegue fazer as coisas com ele. Então, eu penso, assim, que dá trabalho? Dá. Cansa? Cansa, né? Mas eu gosto. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Água Viva – Você encontrou dificuldades em estimular eles com relação ao texto da poesia? Ou eles aceitaram bem, como é que foi isso aí?

Alga Marinha – Eu não vi dificuldade em relação a eles aceitarem esse texto ou os outros, eles sempre estão prontos. [...] A gente sempre trabalha com poemas, então eles gostam, não fazem nenhuma objeção pra esse tipo de texto, até porque também o texto é bem pequeno.

Água Viva – É de fácil compreensão?

Alga Marinha – É de fácil compreensão. Só não foi tão mais fácil porque tinha palavras que eles não sabiam o significado. Mas a partir do momento da discussão e da pesquisa no dicionário pra copiar o que significa. Aí no próprio dicionário traz uma palavra que eles não sabem então a gente vai

procurar saber o que é que aquela palavra significa. É uma aula, foi muito dialogada, conversada, sabe?

Água Viva – Você encontrou alguma dificuldade?

Alga Marinha – Ah, tem sim.

Água Viva – Por parte dos alunos? Que eles apresentaram quando tiveram contato com esse texto?

Alga Marinha – Como eu disse, os alunos apresentam dificuldade de comunicação, de compreensão textual, de interpretação, de escrita e de relacionamento mesmo. [...] Então uma das maiores dificuldades é essa, é conseguir, digamos assim, envolver o aluno totalmente.

Água Viva – E a dificuldade que você encontrou por parte deles?

Alga Marinha – Deles.

Água Viva – É essa falta de concentração?

Alga Marinha – É essa falta de concentração. E, às vezes, por exemplo, eu percebo que eu sinto a falta de paciência chegando porque, por exemplo, R, eu chamei atenção de R não sei quantas vezes, tive que alterar a voz com ele, uma coisa que eu não gosto de fazer, ficar alterando a voz com menino. Mas, às vezes é preciso, né? Assim, a minha sala ela tem horas barulhentas, horas silenciosas, horas de diálogo, horas que eu chamo atenção, tem horas que eu elogio, tem horas que eu brigo mesmo com eles, né? Até tipo mãe quando briga com filho. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Nesse momento Estrela do Mar intervém, conforme podemos ver abaixo:

Estrela do Mar – Primeiro parabenizar pela apresentação, muito boa, muito interessante. Você chegou a relatar que teve certas dificuldades de lidar com certos alunos que você chega até a se irritar, perder a paciência, então é dentro dessa questão qual a sua maior dificuldade de trabalhar com esse aluno que não tem uma disciplina organizada como os outros?

Alga Marinha – Antes de tudo eu queria dizer que essa falta de paciência que eu citei ela não se externaliza entende?

Estrela do Mar – Externaliza.

Alga Marinha – Ela fica dentro de mim e às vezes eu altero um pouco a voz, dizendo “agora pare, fique quieto”.

Estrela do Mar – Por isso que eu estou dizendo, se externaliza.

Alga Marinha – Mas que precisa, porque se não o menino vai dominar a sala.

Estrela do Mar – Externaliza porque você disse lá no início do seu relato que você brigaria com o aluno. Então, isso está externando.

Alga Marinha – É verdade, é verdade.

Estrela do Mar – Uma falta de paciência que na verdade se configura com a falta de trabalho familiar, de certa forma, com esse aluno pra vir pra aula. Falta de educação familiar, vamos dizer assim, e que responde na nossa ação. Quer dizer, o aluno bate de frente com a nossa ação pedagógica e a gente procura resolver e muitas vezes a gente se irrita e não resolve.

Alga Marinha – Os alunos que a gente tem nessa turma, a gente percebe que os mais trabalhosos são os que têm mais dificuldades.

Estrela do Mar – Em todas as salas?

Alga Marinha – É em todas as salas. E eu acho que a minha maior dificuldade seria talvez fazer uma tarefa diferenciada pra eles pra chamar atenção deles, né? Então, nessa aula, eu não fiz isso, mas na última aula, esse mesmo aluno, eu comecei a mudar de lugar. E funcionou e quando terminou a aula, eu o elogiei pelo comportamento, ele foi ótimo ontem. A maior dificuldade é que às vezes a gente não está propensa pra essa, situação *light*, de você “ah, pera aí, vem pra cá, senta aqui, faz isso, tal...” e a gente vai logo dizendo, “olha, fica quieto aí, presta atenção, você está perdendo oportunidade de aprender”, de uma forma meio severa, né? Agora, eu não vejo isso assim, tanto como negativo, sabe? Porque como a gente sabe todo o histórico escolar e familiar desses meninos e a gente sabe que eles são direcionados, dessa forma, talvez até pelos pais, né? Eu vejo assim. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Na sessão posterior, Estrela do Mar questionou acerca da relação entre conteúdo trabalhado e tema, como segue o *extrait*:

Estrela do Mar – Eu queria ver com você como você fez a relação entre o conteúdo trabalhado e o assunto amizade.

Alga Marinha – Então quando eu trabalho essas questões, o amigo e as suas características, eu estou trabalhando duas classes, eu estou trabalhando duas categorias que é o...

Estrela do Mar – Não, eu percebi o trabalho, eu não percebi em sua fala a relação que você fez com as palavras mesmo, adjetivo, substantivo.

Alga Marinha – É, eu não relatei, mas...

Estrela do Mar – Porque assim, uma das questões que se coloca da dificuldade do aluno de chegar nas últimas séries, no Ensino Médio, é não saber. Eles podem até identificarem, mas eles não sabem o que é.

Alga Marinha – Por exemplo, uma das coisas é que eu sempre trabalho com o contexto é pra eles identificarem no texto que palavras dão nome. Na outra aula eu trabalhei, né? Eu não coloquei aí porque a gente só citou, eu só disse, assim, que palavras a gente pode ver aqui que são nomes, aí eles vão citando, né? Que tem aqui algumas palavras, por exemplo, amigo, coração, que mais? Deixa eu ver aqui no texto entendeu?

Estrela do Mar – Não, isso aí eu... É porque na descrição, no relato, não consta essa discussão, essa relação, no caso do conteúdo substantivo/adjetivo.

Alga Marinha – É, porque eu resumi, na realidade eu resumi essa parte, entendeu? Quando eu disse assim, que eu... aí eu expliquei o que são características, né? E quando eu expliquei o que eram características eu disse que os adjetivos são palavras que caracterizam o substantivo, foi uma retomada, na realidade, porque naquele momento eu não estava iniciando esse assunto. Eu já tinha dado o assunto, então era mais pra uma coisa de fixação. Olha, os nomes são substantivos, a L, G, Ga, são os substantivos, que características tem esses substantivos? Quando eu falo de características eu estou falando de adjetivos.

Estrela do Mar – É isso que eu não vi, eu vi você falar característica, não vi você falar adjetivo.

Alga Marinha – É, mas aí porque realmente eu não coloquei no relato escrito, mas na hora eu falei que os adjetivos são as palavras que caracterizam os substantivos, né? E eu disse: “essas características elas podem ser positivas e negativas, aí eu quero no exercício só características positivas”, ta? É que eu já tinha dado essa aula, entendeu?

Estrela do Mar – Outra questão é o seguinte: sim, você disse que não estudou valores, tem dificuldade de colocar isso.

Alga Marinha – Pra essa aula, né?

Estrela do Mar – É, é. Pra transmitir valores, mas eu digo a você o seguinte, realmente estudar é extremamente necessário, mas esses valores construídos da ação docente a gente já tem, e não significa que você estudando valores você vai resolver a situação do sistema do momento, pode contribuir porque você vai ter clareza da ação docente e trabalhar esses valores, mas os valores que são trabalhados nas sociedades são muito mais fortes do que os valores que estão sendo trabalhados dentro da escola, porque a gente passa a... (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Sereia do Mar intervém acrescentando:

Sereia do Mar – Mas quando esses valores são externalizados em forma de conhecimento pelo professor é mais fácil do aluno internalizar pra depois externalizar esses valores.

Estrela do Mar – É, isso mesmo. Porque assim, na ação docente é necessário que a gente saiba se a gente consegue construir as habilidades, consegue colocá-los lá, impor, mas vai ser impor mesmo os valores, o valor do conhecimento e a partir disso aí a gente pode reconstruir o sujeito social, se a gente colocar, conseguir fazer isso de forma que essa criança consiga saber que vem pra escola, saber que na escola vai sentar e vai ouvir a professora, saber que tem a possibilidade de interagir com a professora, fazer essa aula dialogada. Então, às vezes quando a gente escuta uma aula a gente fala

muito mais que o aluno, a gente fala mais que cinquenta por cento que o aluno e se a gente quer construir uma aula dialogada a gente tem que demandar esse conhecimento pra que esse aluno possa ir buscar. Por isso, às vezes, eu digo aos professores lá da escola quando eu estou trabalhando com eles: “gente, proponha situações que o aluno se sinta valorizado em ir buscar a informação, porque se você for ficar gritando...”, eu digo até assim, porque atualmente o professor não está falando não é gritando lá na frente, pra o aluno que não está interessado em ouvir. Não existe ali uma relação de saber, existe ali uma relação de conhecimento. Então eu não sei, a gente tem que pensar muito em quando a gente for colocar estratégias de ensino, pra que a gente jogue pra o aluno aquilo que o professor quer que ele aprenda, sem necessariamente se desgastar, como está acontecendo na maioria das nossas escolas. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Estrela do Mar, ao colocar a questão dos valores, assumiu uma posição contraditória, por um lado, diz que não é preciso o professor estudar teoricamente sobre os valores para ensinar, por outro, afirma que estudar sobre os valores pode contribuir para desenvolver a ação docente com mais clareza. Abordou, ainda, que o professor precisa impor o valor do conhecimento no sentido de fazer o aluno entender a importância da escola, do saber, da função do professor, da sua função enquanto aluno.

Conforme sua colocação, ainda é recorrente nas práticas escolares a exposição oral dos conteúdos pelo professor, cujas práticas privilegiam a memorização do conhecimento, do aprender sem compreender. Para Estrela do Mar, é preciso valorizar o aluno, e essa valorização passa pela proposição de situações de aprendizagens dialogadas. Podemos associar suas ideias às de Charlot (2002, p. 96), quando diz: “[...] Isto significa que, no centro fica a prática do aluno, não a prática docente”.

A discussão sobre o papel do aluno na aula foi desencadeada por Sereia do Mar, restringindo-se somente a primeira sessão, pois não houve questionamento na segunda.

Sereia do Mar – Eu vou questionar aquilo que não foi perguntada. O papel realmente do aluno nessa aula. Qual foi o papel do aluno?

Alga Marinha – O papel do aluno?

Sereia do Mar – É, qual foi o papel do aluno nessa aula nessa situação de aprendizagem.

Alga Marinha – Foi autor. Foi autor.

Sereia do Mar – Por quê?

Alga Marinha – Porque ele tinha que fazer o texto, o texto que vai ser produzido pra eles darem de presente um ao outro no Dia da Criança, né? Então eles tinham um papel importante, eram partes da atividade, eles tinham que produzir alguma coisa. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

A ação de confrontar foi desencadeada por Água Viva e contou com a participação das outras partícipes no processo reflexivo. Vejamos os questionamentos realizados na primeira sessão, conforme evidencia o *extrait* que segue:

Água Viva – Bom, então, com relação a confrontar, eu gostaria que você falasse um pouco que

conceitos e teorias embasam a sua prática docente, pra você citar. Que conceitos e teorias você se embasou? Essa sua atividade, assim, essa sua aula, né? Acho que é isso.

Alga Marinha – Olhe...

Água Viva – Porque eu vi que você colocou lá no final nas referências bibliográficas alguns autores, né? Essas teorias são em todas as suas atividades? Foi só pra essa aula, não foi?

Alga Marinha – Eu estou tentando me basear, a gente não está num grupo de, ô, me ajude aí.

Água Viva – Qual é a pergunta que você fez?

Alga Marinha – Nós estamos num grupo de estudo, né? A nossa base é o quê? É a teoria reflexiva...

Sereia do Mar – Crítica.

Alga Marinha – Crítica.

Sereia do Mar – Pesquisa colaborativa.

Alga Marinha – Pesquisa colaborativa, né? Então essas teorias eu estou tentando trazer pra prática. Aquelas teorias de usar a linguagem como um meio de comunicação, de interação social ligada à teoria sociocomunicativa, sociointerativa, né? Fazer com que esse menino participe, se expresse, diga o que sabe e o que não sabe, sabe? Então, pegar ali os conhecimentos de Vigotsky, de Piaget e colocar em prática, né?

Estrela do Mar – E, assim, quais teóricos que embasou a sua prática nessa aula?

Alga Marinha – Pois é, né? Com relação à sessão, como eu disse, foi Liberali. Com relação a essa construção mais interativa eu penso que Vygotski é quem embasa mais as nossas teorias, mas eu não tenho, confesso pra você...

Estrela do Mar – Pensa?

Alga Marinha – É, que eu não tenho, eu já estudei, eu tenho bastante estudo a respeito de várias teorias. Eu acho que não sei, eu não tenho informações, porque conhecimento a gente adquire com profundidade, sobre o que Bakhtin fala sobre a questão das teorias sociointerativas, social. Eu não tenho muito embasamento nessa, dizer pra você: “agora eu vou relatar sobre tal teoria que eu tenho”, as coisas vão acontecendo, assim, ao longo do tempo a gente vai estudando e vai dando encaminhamento a essa prática.

Sereia do Mar – Então, essa aula contribuiu ou vai contribuir para construção desses alunos enquanto cidadãos atuantes na sociedade?

Alga Marinha – Penso que sim. Eu espero que tenha servido para eles refletirem um pouco sobre a questão da amizade, do relacionamento, do respeito, da necessidade de ter alguém com quem compartilhar alguma coisa, com quem brincar, como ele diz, quem não tem amigo? O amigo serve pra brincar junto. Então eu achei muito interessante essa fala dele porque, assim, na idade dele o amigo é pra brincar, um amigo é pra fazer companhia. Então, eu acho que pode ficar sim uma coisa na vida deles. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Na segunda sessão, outras questões foram colocadas no sentido de ampliar a capacidade reflexiva de Alga Marinha, conforme o *extrait* seguinte:

Estrela do Mar – Esse aporte teórico?

Alga Marinha – Esse aporte teórico eu não fui buscar pra trabalhar isso, essa sessão...

Estrela do Mar – Mas você está trabalhando.

Alga Marinha – Pra trabalhar essa sessão.

Estrela do Mar – Você quando assume um livro didático você está trabalhando.

Alga Marinha – Aí tem vários autores.

Estrela do Mar – Você está trabalhando os princípios teóricos de uma abordagem, porque todo livro ele é ligado a uma abordagem.

Alga Marinha – É, e a concepção dele, por isso eu gosto muito desse livro, porque ele é sociointeracionista, o livro trabalha o pensamento do aluno, a comunicação, a interação, a escrita de uma forma que o aluno reflita. Eu não citei, eu posso até acrescentar.

Estrela do Mar – Eu acho que deve.

Alga Marinha – Tá certo. Brigada pela correção.

Água Viva – Eu gostaria que você esclarecesse se considera que a mediação desenvolvida por você

contribui para o desenvolvimento dos alunos ou não e por quê?

Alga Marinha – Eu acho que a minha mediação é boa, porque como as nossas salas são salas que a gente chama e o aluno vem pra assistir a aula e depois que termina a aula ele sai, vai pra outra sala, salas ambiente, né? Então sempre eles estão na minha aula, isso é um dado de que eles gostam de estar ali, de que eu consigo fazer a mediação com eles.

Água Viva – Com licença. Só um esclarecimento, quer dizer então que eles não têm uma sala de aula fixa...

Alga Marinha – Não.

Alga Marinha – A sala é da disciplina aí eles vêm. E é uma turma meio agitada, que outros professores reclamam. Mas na minha aula a gente consegue fazer com que eles participem, até os mais danados, e os outros professores vêm me dizendo assim: “ele tava na tua aula?”, “estava”, às vezes não ficam acreditando, né? Que eles estavam na minha aula e na do outro ele gazeou. Mas, assim, eu acho que a minha mediação, ela é feita de modo que, aproveitando o que o aluno sabe, tentando tirar dificuldade, chamando atenção quando precisa e dando carinho quando precisa. Eu sou uma pessoa muito afetiva com eles, tanto que quando acontece algum problema no horário do intervalo às vezes eles vão me procurar pra eu ajudar a resolver e não a coordenadora. Então, no final da aula eles vêm e dão um abraço: “tchau, professora”, aquela relação muito legal com eles.

Água Viva – Outra questão é como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade na qual vivemos, especificamente, essa aula?

Alga Marinha – Ah, essa aula foi muito rica, porque a gente trabalhou tanta coisa interessante. A questão da natureza, da relação com o outro, a questão do respeitar o passarinho que está lá na lâmpada [...] aí a gente faz uma argumentação com relação ao respeito. Quando alguém está lá, “professora, fulano fez isso pra mim”, a gente chama atenção, quando percebem que o menino está distraído. Bom, eu acho que nessa... porque eu assim, eu dou espaço pra eles falarem, mas também eu sou severa quando precisa, sabe? Eu não deixo de elogiar o avanço deles, eu não deixo de chamar atenção quando eles não estão avançando, então eu acho que por isso eles têm um grande respeito por mim, sabe? Eu sinto isso, porque também eu os respeito. Se existe uma coisa que eu, assim, preservo é o respeitar esse aluno, até aquele menino que está com muita dificuldade, que não participa da aula, que falta, que não está acompanhando, a gente tem que respeitar e eu acho que nessa relação com eles a gente vai construindo essa relação de cidadania. Quando, por exemplo, exercício, o que é melhor? É ficar nervoso ou ficar harmonioso? [...]. Eu vejo assim, que há uma construção da cidadania desses meninos.

Água Viva – Com certeza.

Alga Marinha – Que fica a desejar porque nem todo mundo consegue absorver, digamos assim, as informações, as formações, os conhecimentos como deve, eles não são forma. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

A questão da teoria e da prática e seu imbricamento são temas recorrentes na educação, comumente discutidos pelos professores de modo geral. Nesse estudo não foi diferente. Pimenta (2002, p. 26) argumenta sobre o papel da teoria:

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Nessa perspectiva, a questão surgida na primeira sessão, com foco na concepção de ensino, a princípio, suscitaria uma resposta mais direta, mas trouxe elementos novos para o

palco da discussão, pois versava sobre o polêmico discurso da escola tradicional, como evidenciado no *extrait* a seguir:

Estrela do Mar – Pra finalizar, qual é a concepção de ensino que você tem?

Alga Marinha – O que a gente quer é sempre confrontar a concepção na qual nós fomos formadas, né? E a concepção que nós estamos buscando agora formar novos alunos. Então, atualmente no município todo o processo de formação contínua é que a gente faça uma parte da concepção de ensino em que o aluno possa aprender a se comunicar, interagir com o outro, e é essa realmente o que a gente busca fazer, né? Dentro do que a gente está estudando aqui. Agora assim, eu penso que ainda aquele ensino mais formal, mais tradicional, ele está, ele alicerçou a nossa base até agora, ele é necessário também.

Estrela do Mar – Você acha que essa escola aqui tem um estilo tradicional?

Alga Marinha – Essa aqui?

Estrela do Mar – Sim. Tem, o ensino é tradicional?

Alga Marinha – Não tanto mais. Tradicional na maneira de agir com os alunos, de colocar as cadeiras, mas, assim, quando parte pra parte de conteúdo mesmo eles estão buscando mais uma renovação, não tanto sabe? Mas assim, ela é famosa por ser tradicional, mas quando a gente está estudando ali os embasamentos teóricos deles busca o quê? Busca trabalhar as questões afetivas, psicológicas, interativas, que os conteúdos sejam transversais, que os conteúdos trabalhados com o aluno levem a ter conhecimento básico, pra ter conhecimento operacional, ter conhecimento geral de mundo, saiba relacionar as coisas, né? Então, eu acredito que isso dá uma formação bem maior para o aluno. E eu busco isso no meu processo de ensinagem. Agora eu não deixo de lado minhas concepções também algumas mais tradicionais porque eu acho que às vezes são necessárias.

Estrela do Mar – Porque, assim, o que as pessoas, o que eu coloco como tradicional é em relação a ensino-aprendizagem, porque essa questão de saber se conduzir numa sala de aula e tal é dever da família e da escola, não é tradicional não, pra mim, não é não.

Sereia do Mar – É muito confuso, ainda existe...

Estrela do Mar – Agora assim, a forma de ensinar, aí eu sei se é tradicional ou não, mas o comportamento do aluno tem que entrar na fila, sentar na sala de aula, prestar atenção, levantar o braço ao falar, nada disso é tradicional, são habilidades essenciais ao ensino.

Alga Marinha – É, eu vejo aqui nessa escola uma mudança já de concepção, sabe? O município, na escola na qual eu trabalho como professora, ele está buscando isso, querendo que o professor tenha esse embasamento socioconstrutivo. E quer que o professor trabalhe levando o aluno saber construir os seus conhecimentos a elaborar os seus pensamentos em relação ao que ele está aprendendo. Agora que eu percebo que a gente não consegue fazer tudo isso, eu percebo, existe alguns fatores que impedem isso. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Observamos nas reflexões de Alga Marinha que na sua prática existe uma tentativa de superar o ensino tradicional, base de sua formação. Ela não nega a importância desse ensino, mas no processo de ensino-aprendizagem procurar aliar esse modelo a novas práticas socioconstrutivas em que os conteúdos de ensino sejam o alicerce para que o aluno possa se desenvolver intelectualmente, construindo o conhecimento na relação com o mundo.

Para Charlot (2002, p. 97-98), a chave da questão está em saber se a prática do professor propicia ao aluno desenvolver uma atividade intelectual com sentido.

[...] Não me importa saber se o professor é tradicional, se não é tradicional, se é da pedagogia nova, da pedagogia antiga, e todo esse debate. Importante

é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais.

Estrela do Mar continuou com o processo reflexivo dirigido a Alga Marinha.

Estrela do Mar – Eu percebo que nessa no relato que você fez existe certo medo em relação à utilização da postura do professor, você diz assim: “ah, eu não quero ser caracterizada tradicional, não sei como agir no papel de professora”. E eu digo a você o seguinte, que ninguém está desligado completamente de nada, e a questão de tu ter uma ação em sala de aula não é ser tradicional não. [...] As pessoas dizem: “ai, não tem concentração”, é exatamente isso, porque não tem esse hábito, quer falar de uma vez só, quer ouvir só naquela hora. Então, é papel do professor dar esse limite na sala de aula. Não significa que ele seja tradicional, o que ele não pode é chegar aos exageros, mas o limite da sala de aula tem que ter se não você não consegue dar aula. Uma coisa que você coloca: “é natural que o aluno nessa idade...”, não é natural que o aluno dessa idade não saiba se sentar pra assistir uma aula, não é natural de jeito nenhum. A forma que a gente como professora, dentro da ação docente, leva aí essa naturalidade é que não é natural, porque a gente não pode achar natural isso, que o aluno está na idade x. Todas nós fomos dessa idade e entrava na escola, sentava educadamente pra ouvir o professor, os valores mudaram, mas a sala de aula, se o professor não estabelecer isso, não ocorre não. Não ocorre o desenvolvimento intelectual, o nosso papel é esse, que é aprendizagem e desenvolvimento intelectual do aluno. Então, se a gente chegar na sala de aula e ficar esperando que o aluno se coloque dentro do limite ele não vai chegar nunca, se a gente não barrar e der o limite. É assim, uma reflexão não é só isso, não é uma questão diretamente pra você, apenas você colocou, mas é uma questão nossa mesmo, do profissional professor que está se deixando assim, é ser conduzido por todo mundo e todas as críticas da sociedade vêm em cima do professor, porque ele não faz isso, mas se ele fizer é punido assim. Então a gente é que vai ter que assumir uma postura de intervenção nessa realidade.

Sereia do Mar – Só complementando isso que você, Estrela, está abordando, nós, enquanto professoras, nós temos realmente que estabelecer limites, principalmente quando estamos trabalhando um determinado tema. Orientar o aluno pra saber ouvir, saber a hora que tem que falar, que nós adultos não aprendemos essas simples habilidades. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Com base nessas reflexões, cabe ressaltar que o discurso dos professores acerca do ensino tradicional é tão antigo quanto a busca por um ensino de qualidade que venha atender às necessidades da maioria da população. Nesse embate, é preciso que os professores atentem para os seguintes fenômenos:

[...] Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. Mas isso é uma questão de legitimidade do discurso social. [...] O que o professor pode tirar dessa ideia, para sua prática cotidiana, que seja coerente com o seu trabalho? Esse é o primeiro ponto. (CHARLOT, 2002, p. 93-94).

As reflexões seguintes estão voltadas para a ação do reconstruir. Água Viva realizou o mesmo questionamento tanto na primeira quanto na segunda sessão, conforme vemos no seguinte *extrait*.

Água Viva – No reconstruir você mudaria a mediação dessa aula ou não? Por quê?

Alga Marinha – É, eu mudaria, como eu disse, eu mudaria a música, eu mudaria a disposição das cadeiras.

Água Viva – Por quê?

Alga Marinha – Eu teria que chegar mais cedo pra me preparar psicologicamente pra receber os alunos.

Água Viva – Por que você faria isso?

Alga Marinha – Porque eu acho que funcionaria mais, do jeito que a aula foi boa, mas eu interiormente estava agitada porque eu queria que ela fluísse melhor, na realidade existe outro fator, alguém observando a gente. [risos].

Água Viva – Verdade.

Alga Marinha – A gente nunca fica, eu disse: como é que quando eu estou sozinha com eles, eles ficam tranquilos. Eles enxergaram Sereia do Mar, eles ficam danados, eles querem se mostrar, eles querem aparecer, aí eu disse assim: “Eu espero que ela entenda essa postura desses meninos”.

Água Viva – Ok. Que relação você estabelece entre a sua atividade prática atual e as suas atividades anteriores?

Alga Marinha – Eu tenho mais tranquilidade pra dar aula. Quer dizer, a gente se sente mais segura e mais preparada, estamos em constante aprendizado. Mas hoje eu tenho muito mais experiência, mais estudo que antigamente. Então, isso ajuda a gente a ser melhor professora. Agora o fator tempo às vezes desconstrói essa vontade, porque, por exemplo, antigamente eu não tinha o estudo, o embasamento necessário que eu tenho agora. Eu acho que eu também preciso ainda ter mais, certos conhecimentos que eu, por exemplo, como Estrela e Sereia têm com relação à Pedagogia. Aquelas teorias todas e que eu não tenho ainda, mas que eu ainda acho que eu chego lá, né? Eu tenho bastante experiência de sala de aula, de ensino fundamental, iniciais até Ensino Médio. Eu sou capaz de improvisar uma aula e fazer com que você perceba que essa aula foi planejada porque já tenho muita experiência, mas a gente está sempre em processo de transformação.

Água Viva – Transformação.

Alga Marinha – Transformação, de aprendizagem, de busca, eu acho legal a gente aprender sempre. A minha aula com certeza hoje é bem diferente, mais segura até das outra.

Água Viva – Então, obrigada pelos esclarecimentos. Mais uma vez eu me senti na aula. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

A seguir, o *extrait* do questionamento da segunda sessão:

Água Viva – Eu gostaria que você esclarecesse que relação você estabelece entre essa atividade atual com as anteriores.

Alga Marinha – É, eu fico retomando a aula. Eu vou sempre puxando o que eles já viram na aula anterior, em alguma situação. Eu sempre coloco essas verificações, eu faço sempre essa relação, e sempre estou dizendo que eles têm que se preparar pra o que vem depois, é isso. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Conforme o diálogo estabelecido entre as partícipes, podemos afirmar que o exercício da docência requer do professor planejamento, disposição, preparação, espaço/tempo e tranquilidade psicológica para agir de acordo com as situações. Assim, Alga Marinha a partir de sua prática reconheceu que mudaria a música, a organização das cadeiras, mas, para isso, precisaria chegar mais cedo à escola e se preparar psicologicamente para receber os alunos, e não ser recebida por eles.

Ainda, ressaltou que a aprendizagem é algo contínuo. Apesar de não ter embasamento das teorias pedagógicas, a sua prática de sala de aula hoje em relação às anteriores mudou

significativamente, em decorrência dos estudos. Nesse cruzamento teórico e prático de reconstrução do saber escolar, o saber da experiência se mistura ao saber da teoria científica, evidenciando que os professores são capazes de improvisar uma aula no seu próprio contexto de realização, como diz Alga Marinha.

É importante ressaltar que o saber da experiência é indissociável de sua formação e que os contextos sociais culturais são promotores para que o aprendizado da docência se expanda.

A intervenção de Sereia do Mar na primeira sessão centrou-se em propostas diferentes para atingir os objetivos, conforme expresso no *extrait* que segue:

Sereia do Mar – Por exemplo, que proposta teria para atingir os objetivos?
Alga Marinha – Constantemente reconstruir o tempo com outras atividades está se referindo aí essas questões das relações interpessoais com eles, que eu sempre faço. Se existe uma coisa que eu trabalho é essa questão do respeito de estar junto, de querer partilhar as coisas, querer ser solidário, de querer proporcionar o outro um bem, sabe? Eu sempre busco isso, acho que é uma constante das minhas aulas trabalhar esse lado, e no próprio intervalo, sabe? Eu sou uma professora que às vezes saio da sala do professor e vou pra ali, sabe? Pro pátio. Porque eles ficam, eles são pequenos, esses anos que é, esse sexto ano é o menor que tem, às vezes eles ficam muito sozinhos, principalmente no início do ano, eles precisam de alguém que esteja ali orientando a eles, e eles se encontram, eles encontram em mim essa postura, né? De alguém que os acolhe. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Na segunda sessão, Estrela do Mar questionou sobre o refazer da aula, como evidenciado no *extrait* seguinte:

Estrela do Mar – O que você colocaria de diferente se você fosse refazer essa aula? Se fosse necessário refazer essa aula sobre poema.
Alga Marinha – Eu falei lá no finalzinho, eu disse que eu mudaria um monte de coisas, se eu pudesse eu dava aula em semicírculos sempre.
Estrela do Mar – Não, eu acho que não terminei de completar, desculpa. Era o que mudaria com esse menino que dá trabalho na sala de aula. O que você mudaria nessa sua aula, especialmente com esses alunos que desmobilizam, desmantela às vezes a sala de aula.
Alga Marinha – Eu acho que faltou dar mais serviço pra ele, leitura, se bem que eu faço, sabe? “Fala, R, diz pra mim o que é que você está entendendo?”, aí ele diz: “não vou falar, não”, aí a gente: “mas fale, tá bom, eu vou respeitar, pense aí, depois você me diz”. Ou então eu digo: “faz a leitura”, às vezes ele quer: “eu quero falar agora”, no meio, “não, tenha calma que o outro está falando”, “não, também não falo mais”. Aí a gente tem que...
Estrela do Mar – Não quer aguardar.
Alga Marinha – Ter toda a habilidade pra dizer que cada um tem que ter o seu espaço e o seu tempo. Eu acho que faltou, por exemplo, chamar, mudar de lugar, pedir pra ele fazer uma leitura de texto, declamar a poesia, que ele talvez se sentisse mais acolhido ou, sei lá, porque ele é um menino que gosta de mexer com o outro, ele é crítico, sabe? E ele às vezes tenta ver até que ponto a gente vai chegar, né? Então, tem que estar muito atenta pra ele. Mas eu acho que eu devia ter mudado de lugar, ter dado mais funções, mais trabalhinhos pra ele, leitura, uma pesquisa no dicionário, talvez ele queira até ter mais atenção, não sei.
Estrela do Mar – Talvez. Geralmente é mais atenção que ele quer, carência.
Alga Marinha – Ele fala, mas às vezes ele quer no tempo dele, ele não quer respeitar o tempo do

outro e aí a gente tem que ir cortando essas coisas. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Ficou evidenciado que, com sua atuação, Alga Marinha exerceu a docência procurando fazer os alunos entenderem a importância do eu na relação com o outro, com o mundo. O bem, para ela, é acolher o aluno, estar próximo, orientar, partilhar, ser solidário. Essas são qualidades de um educador comprometido com o seu quer-fazer docente. No dizer de Freire (1996, p. 141), é a abertura e o querer bem ao educando e à própria prática pedagógica da qual participa, “[...] numa prática específica do ser humano”.

A seguir, passaremos à análise sobre a nossa contribuição para o processo reflexivo vivenciado nas duas sessões.

Na primeira sessão, vejamos como se efetivou esse momento. Ele iniciou-se com a explicação de Sereia do Mar, como demonstra o *extrait* a seguir:

Sereia do Mar – Então, dando continuidade à sessão reflexiva, nós vamos agora passar para o último momento, em que nós, enquanto partícipes na sessão reflexiva de Alga Marinha, nós vamos fazer uma reflexão intrassubjetiva. Seria o nosso terceiro momento em que nós vamos dar nossa contribuição para a aula que foi relatada pela partícipe. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Em seguida, Água Viva faz uso da palavra, como exposto no seguinte *extrait*:

Água Viva – Bom, com relação à descrição eu acho que eu solicitei informações complementares, né? Quando eu perguntei sobre a sala de aula, que eu não tinha entendido sobre se os alunos gostam da sua matéria, então eu acho que eu solicitei. Eu retomei aspectos que ajudaram a compreensão do que foi relatado, solicitei esclarecimentos sobre conceitos e princípios que orientaram a prática, evidências da relação entre as práticas e os princípios que orientaram. Eu concordei com os argumentos apresentados e acrescentando outros argumentos quando a gente discutiu sobre como é que foi a aula e também na parte da informação. Com relação ao confronto, perguntei e solicitei esclarecimentos sobre a preferência e importância do referencial teórico, perguntei sobre a referência bibliográfica e como tinha sido essa utilização desses conceitos e teorias. Eu creio que solicitei explicações sobre a causa dos fatos. Com relação à reconstrução, eu gostaria de deixar uma sugestão pra você de trabalho em grupo, por trabalhar muito com crianças, sempre em grupo. Então, eu vejo que, às vezes, a utilização de um outro espaço, talvez a sala de vídeo, que eu acho que a sua escola tem, talvez até trazendo um vídeo, entendeu? Curtinho, que abordasse esse tema, a disposição em círculo eu creio que faria com que eles ficassem olhando um para o outro e até fosse fluindo mais sentimentos e pensamentos. Bom, era isso. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Dando continuidade, Estrela do Mar fez a sua reflexão conforme ilustra o *extrait* abaixo:

Estrela do Mar – Eu considero que contribui, eu solicitei esclarecimento, aponte situações onde podemos melhorar a prática, como também, nos esclarecimentos em relação à postura de sala de aula, anotei as questões a ser perguntadas, né? Participei bastante e acredito que um, para um novo momento, como uma nova aula, o que deveria ser colocado era agrupar um número maior, talvez

facilitasse a satisfação dos colegas em querer ficar com aquele grupo do qual ele escolhe como parte da socialização dele. Não tem os grupinhos? Então, que ficasse nos grupos aleatórios, cada uma chegasse e dissesse: “eu quero participar de grupo tal”, de forma que os grupos ficassem com o maior número de alunos, com mais alunos ou pelo menos com alunos que escolheram estar ali. Aí pra finalizar eu queria dizer que eu achei excelente o relato, gostei da sua explicação, a sua forma de apresentar, sempre é bem tranquila, né? Pode até estar nervosa, mas aparentemente está muito tranquila e deixa sempre a gente assim, muito à vontade pra, pra fazer as colocações necessárias.

Alga Marinha – E eu percebo, assim, eu gosto muito da sua colocação, eu sempre tenho muito a aprender com vocês, sabe? Eu acho muito legal isso.

Estrela do Mar – Acho que nós temos muito que aprender juntas, ninguém sabe mais que ninguém não. Bom, só. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Finalizando, Sereia do Mar fez a sua reflexão evidenciada no *extrait* que se segue:

Sereia do Mar – Eu contribui com a sessão, eu acho que eu evidenciei, na descrição, a contradição presente no relato. No momento em que não foi substantivo e nem adjetivo o tema principal da aula, e sim amizade, foi uma questão secundária a questão dos adjetivos. Na informação eu concordei, acho que com os relatos, os argumentos que foram apresentados, acrescentando outros argumentos. Eu também complementei as discussões acrescentando essas evidências. Em relação ao confronto, solicitei esclarecimento, eu estimei e acrescentei à discussão os meus argumentos com relação ao relato que você apresentou. Eu acho que solicitei explicações sobre as causas dos fatos descritos, eu acho que também fiz isso. Então, mudar a prática, no caso pra você mudar o reconstruir, que você reorganizasse os objetivos. Eu apresentei essas sugestões. Eu tenho paciência de escutar os pares com atenção, eu respeito a vez do outro de falar, eu espero a minha vez para falar. Eu registrei também a minha ideia para expressá-la no momento oportuno, e eu acho que também contribuí com as outras partícipes, no sentido de orientar para aprender a esperar. E você está de parabéns, você é uma pessoa muito tranquila, segura e eu acho que a sua Sessão Reflexiva condiz realmente com a prática que foi observada e que eu pude estar presente nessa aula. Obrigada e uma boa tarde. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

Concluindo, Alga Marinha agradece a colaboração de todas, conforme o *extrait* que se segue:

Alga Marinha – Eu só quero agradecer, né? Aí a paciência de vocês terem me escutado e pedir desculpa aí alguma fragilidade, mas que eu também gostei dessa exposição que a gente faz uma auto, autoanálise do trabalho da gente e isso ajuda a gente crescer. E obrigada pela força, pelas reflexões que vocês fizeram aí. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

O mesmo processo realizou-se também na segunda sessão, como no exemplo do *extrait* a seguir relativo à reflexão de Água Viva:

Água Viva – E eu vou começar pela descrição, então eu acredito que na parte da descrição, além de ter sido bem explícita, tudo foi colocado, realmente, com bastante clareza, e eu acredito que eu solicitei informações complementares, né? Eu retomei aspectos que ajudou já na compreensão do que foi relatado e também evidenciei contradições presentes no relato. Com relação à informação, eu não considero que solicitei esclarecimentos sobre conceitos e princípios que orientaram a prática, no entanto, eu evidenciei a relação entre a prática e os princípios que eu encontrei no que você falou. Eu não solicitei outros, mas o que ela falou que eu consegui absorver, que foram as questões colocadas sobre violência, sobre harmonia, eu acredito que eu solicitei. Com relação ao complemento, eu acredito que eu complementei a discussão apresentando algumas outras evidências na discussão que

nós duas fizemos, né? Quando a gente falou sobre a aula, não coloquei nem apresentei nenhum argumento. Também não cheguei a discordar. Acho que no confronto o que eu pedi foi explicações sobre as causas dos fatos descritos, isso aí eu pedi pra você falar um pouquinho quando eu perguntei sobre a consideração da mediação desenvolvida com os alunos e quando eu falei sobre como a sua aula colabora pra questão do cidadão, da formação do cidadão. Na reconstrução eu gostaria de deixar uma sugestão com relação às atividades que você colocou. Eu não me prenderia só à atividade do livro, eu criaria, junto com os alunos, até porque é uma aula que eu considero que foi uma aula criativa, porque foi utilizado recurso de tela, foi utilizado recurso de poesia, participação dos alunos, então eu incluiria atividades que usassem mais a criatividade, das quais eu vou citar uma, certo? Eu daria um tema que poderia ser a própria primavera ou outras estações do ano e pediria pra eles trazerem uma poesia de próprio punho, é uma atividade, apresentar essa poesia de várias formas, através de cartazes, através da própria declamação, fazer um sarau poético com eles, apresentar canções, enfim, atividades que poderiam ser desenvolvidas, essa é minha sugestão. Parabéns mais uma vez. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Na reflexão intrassubjetiva acerca da colaboração no processo de reflexão, Estrela do Mar destacou exclusivamente a ação de reconstruir, como segue o *extrait*:

Estrela do Mar – Então eu acho que eu contribuí nesse aspecto de fazer pensar sobre essas questões e como sugestão eu diria que fizesse grupos e construísse um poema com o nome dos alunos da classe, com o nome dos objetos da cozinha, do quarto, do armário, da sala ou com nomes que eles gostam, com cores que eles gostam. Então, que ele pudesse construir utilizando, por exemplo, só substantivos comuns, intercalado, evidente, dos conectivos que dessem a ideia de coisa e pessoa. Existe um autor que tem um poema semelhante a esse que eu estou falando, jograis, poemas com ritmos, um ritmo colocando, por exemplo, uma coisa que eles gostem que é o funk, o rock. Então, após fazer o poema e colocar a letra, colocar a musicalidade ou ler com ritmo, ou fazer um jogral, ou fazer uma entonação diferente da leitura comum, da leitura em prosa. Pronto, era essa a minha contribuição. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Por último, apresentamos o processo reflexivo de Sereia do Mar acerca de sua contribuição, conforme o *extrait* a seguir:

Sereia do Mar – Então, finalizando, em relação à parte descritiva do relato de Alga Marinha, eu retomei alguns aspectos que fez com que ela compreendesse realmente fatos relevantes do relato de sua aula. Eu evidenciei e solicitei também algumas informações complementares. E complementei as ações descritas para que ela percebesse algumas informações que não estavam muito claras. Quanto à informação, eu solicitei alguns esclarecimentos à questão dos princípios e dos conceitos. Eu solicitei, complementei a discussão acrescentando algumas evidências em relação à questão dos objetivos, de fato, foi evidenciado sobre o que queria realmente em sua aula. Eu não discordei em nenhum dos momentos de nenhum de seus argumentos, eu apenas complementei, mas se fosse necessário discordaria sim, até pra melhorar o próprio processo de ensino e aprendizagem. Também eu não solicitei esclarecimentos sobre a pertinência e importância do referencial, porque já tinha sido feito. Mas é necessário estar bem explícito e claro na cabeça da gente qual o referencial teórico que subjaz, que está por trás da nossa prática, o que é que embasa de fato a nossa prática, por que é que nós fazemos dessa forma e não dessa outra forma. Por que é que a prática tem que ser assim e não da outra forma, os alunos aprendem? Porque pra ensinar não existe uma receita, o conhecimento ele é necessário e o professor ele tem que ter o conhecimento pra ele ensinar, né? Ele tem que ter metodologia, didática, tem que compreender os princípios pedagógicos, a teoria, ela é importante, mas essa é a melhor maneira pra ensinar, é o modelo tradicional, é o progressista, há momentos em que é necessário a gente ir mesmo para a parte tradicional. [...] Na reconstrução, esse tema ele é muito rico pra trabalhar os substantivos. Trata da primavera, o ninho de passarinho, tipos de pássaros, as cores, bicos, penas. Que você também podia trabalhar isso em sala, o próprio jardim da escola.

Montar pequenas equipes pra construir e apresentar poema, desenhar. Eu espero a minha vez de falar, dessa vez eu acho que eu registrei as minhas ideias no papel pra poder expressá-las no momento oportuno [...] é uma das atitudes e coisas muito importante que devem ser feitas, é fazer com que o aluno entenda que ele necessita escutar, que ele necessita esperar a vez e que nós não temos paciência de esperar a vez, eles falam todos ao mesmo tempo, eles não querem saber se o outro está falando, se a professora já terminou, se ela está ocupada. Nos nossos encontros nós temos, o que eu venho percebendo que nós aprendemos realmente a escutar, nós aprendemos realmente a esperar a vez pra nos pronunciar, isso está bem claro, eu acho que a pesquisa colaborativa, ela é uma ferramenta mediadora, de crescimento, de partilha, de conhecimento, de informação, de companheirismo e nós aprendemos. Eu agradeço, mais uma vez, a sua colaboração em relação ao relato da sua aula, sua participação e a participação de todas vocês, professoras Estrela do Mar, Água Viva e você Alga Marinha. Obrigada. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 05 de novembro de 2009).

Como observamos, exercemos o papel de colaboradora a partir da nossa contribuição no relato das sessões de Alga Marinha. Argumentamos, contra-argumentamos pedindo esclarecimentos e solicitando informações complementares às ações desenvolvidas pela partícipe.

Nesse sentido, a colaboração propiciou a construção de conhecimentos e de aprendizagens mais significativas sobre os princípios que orientaram a prática docente da partícipe, evidenciando as relações existentes.

O agir colaborativo predominou nos momentos de interação com as partícipes ao recorrermos e utilizarmos as habilidades básicas de esperar e escutar, respeitando sempre a fala e a vez de cada uma e o momento para se pronunciar, registrando ideias para expressá-las no momento oportuno.

Nesse emaranhado de vozes expressas nas subjetividades de cada partícipe deste estudo, para compreender, aprender, construir conhecimento e colaborar com a prática docente de Alga Marinha, as partícipes consideraram que têm muito ainda o que aprenderem juntas.

Nesse percurso, afirmamos que houve predominância em alguns momentos da reflexão técnica, já que esta se configurou como atividade com princípios e fins imediatos para alcançar objetivos sem que estivessem abertos à mudança e à crítica, pois as ações foram previamente controladas. Além disso, destacou-se também a reflexão prática no momento em que foram evidenciadas as suas ações e que se refletiu a respeito do relato, posicionando-se e avaliando o que fez sem referencial teórico definido.

As intervenções realizadas revelaram que o processo colaborativo foi instaurado nos questionamentos e nas colocações das demais partícipes. Além disso, as discussões focadas nas ações de Alga Marinha propiciaram o compartilhamento de ideias e consequentemente o

desenvolvimento profissional das partícipes, em particular a capacidade de refletir, como demonstra o *extrait* referente à Alga Marinha.

Durante todo o processo, as reflexões que essa partícipe realizou foram predominante técnica e prática.

Como afirma Liberali (2008, p. 38), na reflexão crítica, o sujeito é “[...] capaz de analisar sua realidade social e cultural [...] e tomar um posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo [...]”.

Alga Marinha – [...] essas situações, mas que não é assim todo professor enfrenta isso. Uma outra situação é a situação sociocultural dessas crianças. O bairro que ela está é um bairro de periferia, são crianças às vezes soltas na rua. São crianças que passam necessidades, existe todo um envolvimento sociocultural ali, às vezes interfere dentro da sala de aula. São crianças que às vezes não são acompanhadas pelos pais. Existem crianças nessa sala que o pai vem deixar todos os dias na porta, vem perguntar todos os dias como é que ele está, existe crianças que chegam na escola do início ao final do ano e o pai nunca aparece na sala de aula. Então as dificuldades que eu coloco não é, assim, a dificuldade que eu tenho de me relacionar com eles ou que eu tenha de dar aula, mas são as dificuldades da própria situação social deles. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Alga Marinha realizada em 24 de setembro de 2009).

A reflexão crítica ficou evidente quando focalizou questões relacionadas aos valores éticos e morais como centrais, buscando relacionar as práticas de sala de aula ao contexto social mais amplo. Isso significa que essa partícipe atingiu, em parte, o nível almejado por nós, refletindo criticamente sobre sua prática de forma reflexiva. Esse fato comprova que o processo reflexivo realizado contribuiu significativamente para tal avanço.

A seguir passamos à análise do processo reflexivo realizado por Estrela do Mar.

9.2 A REFLEXIVIDADE DE ESTRELA DO MAR

A Sessão Reflexiva de Estrela do Mar foi realizada no dia 08 de outubro de 2010 e está ancorada na aula que ministrou no dia 21 de julho de 2010. Nesse dia, só estavam presentes Sereia do Mar e Alga Marinha.

Da mesma forma que na sessão anterior, fizemos a abertura da sessão para o relato da aula de Estrela do Mar, conforme o *extrait* seguinte:

Sereia do Mar – Hoje nós estamos aqui reunidas, mais uma vez, para realizarmos a Sessão Reflexiva relacionada à aula de Estrela do Mar. Ela ri, não é?
Estrela do Mar – Toda vida eu acho graça.
Alga Marinha – Dos seres marinhos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2010).

Em seguida, Estrela do Mar iniciou o relato conforme os fatos ocorridos na aula.

A descrição, como já destacamos, tem a finalidade de expressar a prática docente da forma como se efetivou, destacando o contexto, o tema, os sujeitos, os objetivos e as situações de aprendizagem em que foi desenvolvida a aula.

A partícipe iniciou a ação de descrever fazendo a leitura dos slides que continham a narração da aula, elaborados conforme o roteiro norteador referente a esse momento da Sessão Reflexiva.

DESCREVER

Estrela do Mar – A minha Sessão Reflexiva hoje é sobre uma aula de matemática, então o começo: aprendendo matemática. Essa aula foi realizada na Escola Municipal Professora Arnaldo Monteiro Bezerra, numa turma de vinte e seis alunos numa faixa etária entre nove e onze anos, é uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, sendo quinze meninos e onze meninas e, neste dia, dos vinte e sete estavam presentes apenas vinte e quatro alunos. A classe estava organizada para sentar em fileiras e cada um em sua carteira. A aula foi executada no primeiro horário, de sete às nove horas, pois qualquer tarefa que exige maior concentração ela tem que ser executada nesse horário. É o horário de maior concentração, em que o aluno está chegando, está mais tranquilo. Depois do intervalo fica mais difícil concentrar esse pensamento, já que tiveram vários conflitos durante o intervalo e voltam pra sala de aula trazendo os problemas que aconteceram lá, e fica mais difícil você concentrar. O tempo parece que fica até menor, porque você perde muito tempo conciliando, mediando esses conflitos que são trazidos do intervalo. Pra essa aula o objetivo era o seguinte: desenvolver a sensibilidade e o espírito de amizade e respeito entre os alunos, já que eu comecei a aula fazendo uma entrega de cartões, que esses cartões teriam sido confeccionados no dia anterior. Então, tinha sido tarefa de casa confeccionar um cartão pra um amigo, porque era Dia do Amigo e na aula seguinte, que era a aula do dia vinte e dois era a entrega desses cartões. Então a gente começou fazendo a entrega desses cartões e o objetivo dessa tarefa era desenvolver a sensibilidade e o espírito de amizade e respeito entre os alunos, certo? Então, cada um escolhia uma pessoa, um amigo mais próximo, um amigo, ou dois, ou três, de forma que ele pudesse expressar essa amizade a esse colega. O outro objetivo era compreender as medidas de tempo contextualizando com o trabalho profissional. Então a ideia de você saber o tempo, como o profissional usar o tempo, tanto de horário de chegada e de saída, como também o salário que ganha por esse tempo de trabalho e fazer comparação entre o tempo trabalhado e o salário recebido no final do mês. Então essas atividades e tudo o mais, especialmente no momento da descrição. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Como vimos, Estrela do Mar faz uma incursão no contexto de sua prática para revelar efetivamente como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem.

A ação de descrever conflui com a ação de informar, antecipando esse momento da sistemática requerida nas Sessões Reflexivas. Isso se justifica pelo fato de Estrela do Mar, logo depois de ter anunciado que realizaria a sessão de uma aula de matemática e de ter dito o nome da escola e a quantidade de alunos presente nesse dia, ter informado sobre os conteúdos e as atividades que requerem maior concentração dos alunos, os quais devem ser ministrados antes do intervalo recreativo devido aos problemas conflituosos existentes entre os alunos nesse momento. Esse argumento, presente na descrição de sua aula, não condiz com essa etapa do processo reflexivo.

Em seguida, mencionou os objetivos a que se propunha e explicou sucintamente a tarefa realizada.

Pelo exposto, podemos inferir que o seu relato foi claro e sucinto, porém não isento de posicionamento. Não explicitou como realizou as tarefas ancoradas nos objetivos, como se deu a relação conteúdo/forma, não definiu os recursos pedagógicos usados, além de não ter revelado a conclusão da aula nem a avaliação. Esses aspectos ela colocou no informar, sem fazer a distinção entre essas duas ações.

Observamos como ocorreu a ação de informar no *excerpt* a seguir:

INFORMAR

Estrela do Mar – [...] Então, ao perceber a questão da concentração desses alunos para a escrita como para matemática a gente tomou como referência ao pensamento de três autores, três grandes autores, um é Salonilde, César Coll, que é com quem eu trabalho com matemática, e eu continuo fazendo as oficinas pedagógicas também, de acordo com Salonilde, Márcia. E o livro texto de matemática que é de Maria Helena. Então eu me utilizo desses artifícios e conhecimentos pra trabalhar. Salonilde coloca como situação de aprendizagem três situações da qual definem o meu o planejamento dessa aula. Então de todas outras e especialmente dessa que a gente está discutindo. A situação motivadora [...] a situação motivadora do dia era a entrega dos cartões sobre o dia da amizade. Então essa situação motivadora foi que desencadeou o início da aula, que é um momento em que você tem que fazer uma motivação pra poder começar com o conteúdo propriamente dito. A situação sistematizadora [...]. Esse momento foi após a explicação em que o aluno foi tentar resolver sozinho as questões propostas pela professora após a explicação. A explicação era essa aqui: o trabalho, então a situação: Almerindo trabalha dez horas por dia, de segunda a sexta-feira, aos sábados ele trabalha quatro horas, aos domingos ele descansa, está aqui a semana inteira as coisas que Almerindo está fazendo. Aí vem: o salário que Almerindo recebe depende do número de horas que ele trabalha no mês. O mês está chegando ao fim e Almerindo está calculando quantas horas trabalhou. Aqui está o calendário pra ver os sábados, o domingo e os dias que ele trabalhou. Este mês teve trinta e um dias, o primeiro dia do mês caiu numa quarta-feira, preciso ver no calendário. Então, nesse caso, todos os alunos estavam de posse desse material, certo? Então eu fui mostrando material, lendo com eles e ao mesmo tempo explicando as questões. E vem a questão seguinte, primeira questão proposta: quantos dias, não contando os sábados, Almerindo trabalhou nesse mês? Então, eles contaram e colocaram pra mim os dias. Qual o total de horas que ele trabalhou? Então, se ele trabalhou tantos dias vezes tantas horas que ele trabalhou. Quantos sábados Almerindo trabalhou nesse mês? Qual o total de horas em que ele trabalhou aos sábados? Essas questões todas eu estava explicando e eles acompanhando com o material deles. Qual o número total de horas que Almerindo trabalhou nesse mês? Aí o aluno vai, calcula as horas que ele vai trabalhar nesse mês. Seu Almerindo recebe seis reais por hora de trabalho, do seu salário hoje são descontados cento e quinze reais de impostos. Calcule o salário líquido de Almerindo nesse mês. Então, nessas questões a gente vai trabalhando com eles as relações de trabalho, que existe um salário, que existe o desconto de impostos, que existe as horas-extras, que existe toda a história do nosso trabalho e até se é justo ou não o preço dessa hora de trabalho. Isso aqui levou muito tempo porque na hora que eu terminei de explicar eu deixei todo mundo, cada um ia fazer sozinho e eu passava nas carteiras auxiliando aqueles que tinham mais dificuldade, e têm vários alunos que solicitam muito a professora e, outra coisa, ele não tem a paciência de esperar a sua vez, eles querem que na mesma hora que seja solicitada esteja ali a professora pra responder. Então, foi muito proveitosa, mas, ao mesmo tempo, ainda preciso trabalhar muito com a questão dessa paciência de esperar, de esperar sua vez e guardar a dúvida, porque às vezes quando eu chego ele não sabe mais o que era que ia me perguntar, ele não consegue guardar a dúvida se não for logo, daí porque eu acho a exigência deles de ser tão rápido, porque eles não conseguem guardar a dúvida. Continuando, para a situação avaliadora [...]. A gente passou por

esse momento assim: na hora em que o professor verificou os resultados da resolução de problemas, então muitos alunos conseguiram fazer sozinhos, outros com ajuda e outros precisando de muito mais assistência da professora. Então, sempre eu estou privilegiando aqueles que precisam de mais assistência. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Na ação de informar devem ser ditas as teorias que deram sustentação para que a aula se realizasse desse modo e não de outro. São explicitados os significados, os motivos, os objetivos e as razões das ações realizadas.

Estrela do Mar explicou em detalhes os significados das tarefas, tornando-as explícitas. Além disso, mostrou as teorias que respaldaram essas ações, os autores e o que significava cada uma e o porquê da escolha do referencial.

Abordou com propriedade as situações de aprendizagem que delinearam o seu trabalho, significando-as cada uma. A base de planejamento de suas aulas teve como referência essas situações denominadas de motivadora, sistematizadora e avaliativa.

Conforme o significado expresso por Estrela do Mar sobre a situação motivadora, não percebemos no seu relato indícios que mostrem como de fato ocorreu. A confecção e a troca dos cartões entre os alunos referentes ao dia da amizade, por si mesma, não teve nenhuma relação com o conteúdo proposto para a aula desse dia, como ela mencionou no seu relato.

A situação sistematizadora não diferiu muito da anterior. Ela iniciou explicando o que significava para em seguida mostrar como foi feita a sistematização da tarefa proposta.

Estrela do Mar informou que após as explicações deixou os alunos livres para resolverem a tarefa sozinhos e fez o acompanhamento individual daqueles que sentiam mais dificuldades, porém, não se reportou a estas.

É importante mencionar que em determinados momentos de seu relato ela se manifestou como se estivesse narrando a aula de outra professora e não a sua.

Não percebemos no relato dessa aula indícios que mostrassem como ocorreu a participação dos alunos na realização das tarefas.

Logo em seguida, Estrela do Mar foi explicitando o que significava a ação de confrontar, como vemos no *extrait* que segue.

CONFRONTAR

Estrela do Mar – Nessa verificação é percebido aqueles que dominam completamente, aqueles que conseguem fazer com ajuda e aqueles que não conseguem fazer, ainda, ou seja, necessita de mais ajuda que o outro. Esse pensamento é o que eu trabalho diretamente ligada a ele, que é o de César Coll, diz assim: o estudo da matemática deve permitir o crescimento da capacidade relacional, aprendido com situações reais da sociedade, possibilitando a análise dos seus problemas e justificando as intervenções como transformações positivas de caráter individual e coletivo, ou seja, você quando trabalha o raciocínio lógico-matemático, esse raciocínio ele também está sendo

trabalhado, não especificamente só na matemática, mas o raciocínio está sendo trabalhado pra vida, a preparação está sendo pra vida e na vida nós vencemos batalhas sozinhos, mas nós vencemos com mais rapidez no coletivo. É o que ele está colocando pra gente. Ainda César Col diz assim: que o exercício consciente da cidadania passa pela compreensão de quantificação de dados numéricos. Para que esse objetivo seja atingido é necessário que desde os anos iniciais se faça interpretações da realidade através de problemas. Pode ser também o uso de tabelas, de gráficos para que comecem a compreender os fenômenos sociais e os transforme. Então, não há porque a criança não compreender a relação de trabalho, os acontecimentos sociais, compreende sim. Pra que essa compreensão permaneça, ela precisa ser trabalhada e esse é o dever do professor, preparar, trabalhar na tentativa de tornar um cidadão consciente, lutar pelos seus direitos, cumprir os seus deveres e transformar essa sociedade. Então, ela só pode ser trabalhada dessa forma, você levando a situação do dia a dia pra sala de aula, discutindo, trabalhando, quantificando, pra perceber se a pessoa, no caso, de Almerindo, se ganha muito, se ganha pouco, o que é que ele faz, se a tarefa que ele faz é compatível com o salário que ele ganha. A compreensão e o entendimento das questões lógico-matemático é um processo muito lento. Então, eu trabalhei isso, mas não significa que só essa atividade que eu fiz vai dar conta dele atingir esses meus objetivos anteriores. É um processo lento que ele vai ser construído, daí porque alguns conseguem, outros conseguem com ajuda e outros ainda estão por conseguir, porque não é uma coisa, não é uma pílula, não é uma varinha de condão, é um trabalho de formiga mesmo. O desenvolvimento da sensibilidade quando foi escrever para o colega é ele expor o sentimento dele para o outro, que, na nossa sociedade, é reconhecido que o homem ele não pode expressar a sua amizade por outro, por alguns preconceitos e aqui não teve esse problema, todo mundo conseguiu fazer isso tranquilamente, expressar sua sensibilidade. O conhecimento lógico-matemático resulta das relações que a criança consegue estabelecer entre os objetos, sempre que tiver de agir sobre eles. Então, esse objeto da sociedade se a gente trabalhar o raciocínio lógico pra esse fim vai é evidente que a gente vai conseguir formar o cidadão consciente. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Estrela do Mar justificou o seu agir fundamentando a tarefa proposta de resolução de problema matemático com a opção teórica adotada.

Conforme observamos, o significado de sua ação traz indícios da ideia defendida por Vigotsky (2009, p. 327), quando adverte: “[...] deve levar em conta não só as funções já maduras mas aquelas em maturação, não só o nível atual mas também a zona de desenvolvimento imediato. Como fazê-lo?”. Essa compreensão vem reforçar o papel exercido por Estrela do Mar como mediadora do processo de ensino-aprendizagem para a tarefa proposta naquela aula.

Ela é bastante enfática ao mencionar que foi César Coll que respaldou o seu agir docente pela ampla abordagem dos temas sugeridos pelo referido autor, principalmente, pela forma de abordar o conhecimento lógico-matemático e pela possibilidade do professor associá-lo a outros temas da vida, da sociedade.

Dessa maneira, a partícipe continuou dando explicações para seu modo de agir e pensar, pois parte do entendimento de que é dever do professor trabalhar as situações matemáticas na tentativa de tornar o aluno mais consciente para lutar pelos seus direitos, cumprir seus deveres e poder transformar a sociedade.

Nesse processo, o relato prosseguiu, contudo a partícipe não efetivou a ação de reconstruir. Ela apenas colocou o que significou essa ação, reportando-se ao contexto da sala de aula, mas não apresentou proposta de mudança de sua prática docente que pudesse minimizar as dificuldades apontadas. Contudo, para que isso aconteça, é preciso acima de tudo reconhecer que a verdadeira mudança só se efetiva quando somos capazes de assumir a nossa incompletude, como fica evidenciado no *extrait* abaixo:

Estrela do Mar – Nesse dia a classe estava muito barulhenta, todos queriam entregar o cartão ao mesmo tempo, e eu tinha organizado uma dinâmica de que fosse cada um entregando pra o outro e voltando pra sentar e buscando o outro e assim por diante. Mas, por fim a gente conseguiu fazer isso nessa alegria e tinha mais um monte de outras novidades, que tinha sido a morte de Michael Jackson. E que tinha muita novidade, que ele não tinha morrido, que tinha saído sei lá pra... tinha fugido pra com o velório dele pagar as dívidas que tinha e tudo mais, foi várias conjecturas pra poder a gente chegar a esse momento, daí o início muito barulhento. Outra coisa, nem todos conseguiram entender, pela dificuldade de interpretar o problema. Então, mesmo tendo explicação, mesmo tendo detalhado, mesmo tendo o momento sozinho e ajuda do outro, a minha ajuda, ainda teve alunos que não conseguiam entender, pela falta de interpretação e também de leitura, né? O nível de leitura que é muito silabada, de determinados alunos, quando ele termina de ler ele não consegue armazenar o que veio antes e aí, daí a dificuldade da compreensão, alunos precisam ler mais de uma vez os problemas e não querem ler, preferem solicitar a professora com o intuito de não pensar. Eu observo muito isso, eles ao invés de se debruçar pra forçar a leitura, ler mais, eles preferem que a professora leia e aí eles já interpretam e já vai conseguindo fazer, apressando a situação quando na verdade numa situação de seleção, numa prova, numa coisa dessa natureza, ele não vai ter ninguém que leia. Outra questão é tudo pontos aqui a ser melhorados é a demora pra iniciar a solução de problema, ficam esperando ajuda minha, e ajuda de um colega. Então aquele que tem mais dificuldade ao invés de começar a tentar resolver ele fica esperando que a professora sente com ele, venha até a mesa dele pra que essas questões sejam resolvidas, ele não se esforça pra tentar resolver. E pra finalizar eu coloquei isso aqui de Galileu Galilei. Eu sempre gosto de terminar com um negócio assim, né? “Não se pode ensinar coisa alguma a alguém, pode-se apenas auxiliá-lo a descobrir por si mesmo”, Galileu Galilei, físico matemático e astrônomo. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

A ação continuou a ser desenvolvida por Estrela do Mar, que realizou a reflexão intrassubjetiva de seu relato, conforme o *extrait* seguinte:

Estrela do Mar – Bom, eu acho que eu consegui contextualizar porque eu coloquei qual foi o problema, quando, onde, para quê eu fiz isso, como foi que eu fiz, certo? O relato, eu achei que foi claro, minucioso, eu trouxe até a proposta de andamento de compreensão da matemática que foi utilizada com os alunos. Coloquei minhas ações, as explicações teóricas como César Coll, como Saló, como a própria Maria Helena Souza e coloquei a estrutura de direcionamento da minha prática. Coloquei a questão do planejamento como foi direcionado, os motivos, o que eu quero conseguir com esse planejamento. Acho que cumpri com o que está sendo solicitado.

Sereia do Mar – Mais alguma coisa a acrescentar sobre essa sua experiência relatada?

Estrela do Mar – No momento não. Não sei quando vocês me indagarem, aí eu posso lembrar. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Como podemos observar, Estrela do Mar é bastante concisa na reflexão que fez acerca do relato realizado, restringindo a sua compreensão ao contexto da ação docente.

Assim, o tipo de reflexão que realizou se enquadra na reflexão técnica, pois não explica os dados disponíveis para revisitar os significados de suas ações. Há predominância apenas da análise técnica da prática se limitando a ela.

Dessa maneira, sendo a reflexão processo que envolve, constantemente, o questionamento interior, ela constituiu, apenas, um modo de atuação para validar na sua concepção, a forma correta e coerente com que realizou a ação. O que perpassou na sua ação foi a ideia do dever cumprido, da eficácia e eficiência da ação.

Estrela do Mar não avançou nessa análise, limitando-se a apontar os teóricos que deram sustentação à sua prática, a questão do planejamento.

Contudo, consideramos que sua reflexão correspondeu em parte o que nos propomos compartilhar, segundo as ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir, elegidas para esse processo reflexivo.

Estrela do Mar tem consciência da realidade em que atua, apontando inclusive os pontos negativos que julga serem necessários para melhorar na aprendizagem dos alunos. Esse fato por si só não justifica que ela tenha realizado reflexão crítica: “[...] Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis”. (LIBERALI, 2008, p. 38). Houve tentativa para realização de tal reflexão, mas nesse caso houve predominância de reflexão prática, porque “[...] foi feito o relato dos fatos entremeados de avaliações pessoais”. (LIBERALI, 2008, p. 34).

Concluída essa etapa, procuramos dar continuidade ao processo reflexivo relacionado ao momento da reflexão intersubjetiva.

9.2.1 A reflexão intersubjetiva com as partícipes

Para compreender o significado das ações desenvolvidas, tornou necessário o querer colaborar, atitude inerente de quem participa volitivamente de estudo que tem como preocupação a melhoria e a emancipação dos seres humanos desejosos de contribuir com o trabalho docente.

Por meio das ações anteriormente mencionadas, cada uma de nós teve voz e vez para expressar seus pontos de vista acerca do relato da aula de Estrela do Mar.

O processo de intervenção iniciou com Alga Marinha parabenizando Estrela do Mar pela objetividade de seu relato.

Em seguida, os questionamentos centraram-se nas situações de aprendizagens, no espaço de organização dos alunos, nos fatores de interferências que atrapalham o processo de

ensino-aprendizagem e nos conteúdos trabalhados conforme o *extrait* seguinte voltado para a ação do descrever:

Alga Marinha – Parabeno Estrela do Mar pela sua objetividade em explicitar a sua aula, eu às vezes percebo já fazendo essa análise que eu tenho um pouco de dificuldade de ser objetiva em determinados pontos, já Estrela do Mar ela tem, eu diria, essa habilidade.

Estrela do Mar – Ou não.

Alga Marinha – De colocar as coisas com bem objetividade, mas, eu percebi que no teu objetivo, tu descreveste bem a questão da situação do momento, da aula, da classe barulhenta que estava no dia devido às várias influências. Deu pra perceber que eles queriam também partilhar o que eles tinham recebido do mundo, não é? E percebi que você descreveu esse momento, descreveu o espaço, a situação da classe, a forma como eles estavam colocados na sala. Então, a descrição ela foi bem enxuta, mas, foi clara e percebi que você também descreveu que eles estavam enfileirados, era um trabalho individual, né? Que precisava de reflexão, e lá no final você colocou alguma coisa sobre fazer trabalhos coletivos aí eu fiquei pensando: eles fizeram a atividade individual, ou eles podiam compartilhar a discussão da resolução dos problemas?

Estrela do Mar – É enfileirado, mas eles compartilham, é separado só pra tentativa de cada um entender que vai fazer sozinho aquela tarefa, mesmo com dificuldade é ele quem vai dar conta da tarefa dele, mas, ele compartilha com o colega, toda hora.

Alga Marinha – Nesse momento a sala ela fica barulhenta? Como é...

Estrela do Mar – Fica, fica barulhenta.

Alga Marinha – E esse barulho, não atrapalha assim, a reflexão deles sobre o problema? Como é que você percebe isso.

Estrela do Mar – Não, eu não percebo que atrapalha, não. Fica porque assim, é um barulho, mas é um barulho educado. É assim, um está compartilhando aqui com o outro, mas o outro que tá com o outro não atrapalha o desempenho da classe como um todo não.

Alga Marinha – A questão o tema, aprendendo matemática. Qual a relação desse tema aprender matemática com a sensibilização de distribuir o cartão?

Estrela do Mar – Eu acho que tem toda a relação, porque assim, como ser humano, o ser humano ele é integral, a gente compartimenta matemática, português, história, geografia e tudo mais, mas é para aquele mesmo ser humano emotivo. Então, como todo início da aula é um início em que a gente traz uma novidade, então a novidade era compartilhar o momento da aula anterior. A aula anterior foi à confecção dos cartões e no final da aula não houve como fazer a entrega. Então, eles levaram pra concluir o cartão em casa e no início da aula seria esse momento de entrega dos cartões e a aula de matemática. Então, daí a entrega dos cartões ter sido durante a aula, mas, independente de ter acontecido isso o homem é um ser integral, então ele não pode ser trabalhado aritmeticamente ou matematicamente sem as suas emoções. Embora a matemática seja a razão, a disciplina da razão, mas essa razão sempre vai estar imbuída de emoção, é próprio do materialismo histórico dialético, trabalhar com emoção. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada 08 de outubro de 2009).

Sereia do Mar intervém sem acrescentar elementos às informações anteriores, nem novas proposições às ações, pois as interações ocorridas não propiciaram que as partícipes avançassem os sentidos enunciados.

Tentando entender as ações dessa partícipe, ela dá continuidade à reflexão questionando sobre a relação do tema geral com o conteúdo trabalhado na aula, gerando explicações que propiciaram a expansão do diálogo, conforme evidencia o seguinte *extrait*:

Sereia do Mar – Bom, o tema geral seria aprendendo matemática e nesse dia a correção de tarefa, ou a tarefa que você propôs pra ser feita em sala e pra casa estava relacionada com qual conteúdo da matemática?

Estrela do Mar – Medidas de tempo. Condizia com os objetivos. Medidas de tempo.

Sereia do Mar – Então era medidas de tempo.

Estrela do Mar – Era medidas, tem medida de massa, medida de volume, medida de tempo e medida de volume já disse. Pronto, são quatro medidas tempo. A gente já tinha trabalhado com eles, uma hora, meia hora, relógio, tal esse outro tempo, era...

Alga Marinha – Era o calendário...

Estrela do Mar – Já tinha trabalhado com calendário, com dia da semana, esse outro tempo é o tempo utilizado para o trabalho, o trabalho profissional.

Sereia do Mar – Nesse dia as atividades elas foram basicamente realizadas, foi um trabalho em que não foi uma aula expositiva, de explicação realmente do conteúdo, mas, foi uma aula de orientação individual em grupo e uma explicação geral.

Estrela do Mar – Porque já tinha sido trabalhado medida de tempo, como eu falei, relógio, hora, meia hora, minutos, toda essa questão já tinha se trabalhado. Agora, como existe outro tempo, que é o tempo que é o tempo destinado a trabalho, que é o tempo remunerado, aí era a minha aula desse dia pra fechar unidade de tempo.

Sereia do Mar – Então era medidas de tempo. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Alga Marinha retomou o turno da fala e voltou a questionar Estrela do Mar, como segue o *extrait*:

Alga Marinha – Estrelinha, querida. Eu pensei, a matemática faz parte dos componentes curriculares normais de se ensinar, mas, esse conteúdo da aula desse dia, dessa questão da problematização em relação ao tempo, você falou que estava dentro do programa. Eles têm um livro base?

Estrela do Mar – Tem, eu já não mostrei a você aqui?

Alga Marinha – Essa página é do livro base do livro didático deles?

Estrela do Mar – Do livro didático. Agora a escolha do livro didático fui eu que fiz. Eu fiz a escolha por César Coll, então ele, a referência desse livro é de Maria Helena de Souza, mas, a base teórica dela é a de César Coll. Então, na escolha do livro a escola sentou com a gente pra fazer o estudo e eu levei a proposta de César Coll e todo mundo escolheu os livros dentro dessa orientação. Por isso que eu cito César Coll, porque a concepção de ensino dele é contextualizada. (*Extrait* Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Outra questão foi colocada em relação à resolução da tarefa. Percebemos que esse diálogo não ocorreu de forma harmoniosa, havia certa tensão por parte de Estrela do Mar, que não respeitou o turno da fala de Alga Marinha para completar suas ideias. O *extrait* seguinte expressa esse momento:

Alga Marinha – Você colocou aqui uma coisa, quando você citou que alguns alunos conseguem muito bem acompanhar, outros ficam na metade do caminho e outros não conseguem? Acho que foi isso que eu entendi, não conseguem entender direito. O que faz você quando o aluno não consegue compreender, não consegue...

Estrela do Mar – Não consegue fazer sozinho.

Alga Marinha – Fazer sozinho?

Estrela do Mar – Como é?

Alga Marinha – O que faz você quando...

Estrela do Mar – A minha apresentação, ela está clara nesse sentido porque eu digo assim: alguns

alunos conseguem fazer só, então esses ficam fazendo só. Outros com ajuda dos colegas, e outros só com a minha ajuda.

Alga Marinha – Eu sei...

Estrela do Mar – Então esses que só com a minha ajuda eu vou à mesa atender individualmente.

Alga Marinha – Uhum. E você citou...

Estrela do Mar – Aí deixo fazendo uma coisa, vou, atendo outro, deixo fazendo.

Alga Marinha – Certo. Você disse também que às vezes eles não têm paciência de esperar. Eles ficam gritando, com certeza seu nome, e tal. E quando o aluno assim fica chateado porque você não foi logo lá, o que é que você faz?

Estrela do Mar – Olhe, sempre eu digo pra eles quando às vezes eu sou muito solicitada eu paro e digo: quantas professoras tem aqui? eles: uma., então, você acham que uma professora vai dar conta de atender todo mundo de uma só vez? Não, então vamos ter um pouquinho de paciência que a professora vai chegar aí, pronto.

Alga Marinha – Ai que bom.

Estrela do Mar – Aí eles ficam lá. Às vezes solicita o colega do lado, solicita outro colega que está sabendo fazer sozinho, por entender que é uma professora só pra todos os alunos.

Alga Marinha – Interessante essa colocação.

Estrela do Mar – Sabe quantos alunos tem aqui? Vinte e seis. Quantas professoras têm aqui? Uma. Então? Aí, tá professora, vai e solicita o colega vizinho.

Alga Marinha – O que você faz...

Estrela do Mar – Eu nunca digo assim: não tá vendo que eu sou sozinha aqui.

Alga Marinha – Sei.

Estrela do Mar – Eu pergunto, quantas professoras têm aqui?

Alga Marinha – Leva ele a refletir, né?

Estrela do Mar – Uma só professora pode atender a todo mundo ao mesmo tempo? Não, então vamos ter um pouquinho de paciência. Fulano está com dificuldade, eu estou ajudando.

Alga Marinha – E os alunos gostam de matemática?

Estrela do Mar – Gostam muito, muito, muito. Gostam mais do que de produzir texto, gostam mais. Os meus alunos gostam muito de matemática, porque eu também gosto.

Alga Marinha – Ah, você influencia então. Você acha que influencia?

Estrela do Mar – Não. Influencio assim, porque quando eu chego, hoje vamos fazer uma aula de matemática, eles prestam atenção, eles gostam mais de matemática, professora eu gosto de arme e efetue, de estar colocando no quadro, chame a gente pro quadro, pra encher o quadro de contas, aí vem de um em um fazendo as contas.

Alga Marinha – Mas, você faz isso?

Estrela do Mar – Faço. Eu sou solicitada.

Alga Marinha – Quando eles pedem você atende.

Estrela do Mar – Sempre eu atendo. É muito difícil eles me solicitarem uma coisa e eu dizer assim, “não”, é muito difícil. Agora, quando eu preciso de uma coisa eles também me atendem. É muito difícil, eles chegam professora, vamos fazer e eu dizer, não, só quando é algo que realmente não é possível. Aí eu digo: olhe, eu não vou fazer não, vamos fazer assim, aí eu dou a proposta, também não digo assim, “não”. Aí quando insiste numa situação em que realmente eu não posso atender, é que eu digo: olhe, eu não posso fazer isso, vou explicar o motivo.

Alga Marinha – Ok. Dessa parte de descrever eu acho que as perguntas que eu tinha pra fazer vamos para algumas questões sobre informar, mas... (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Observamos nesse diálogo que Estrela do Mar fez a leitura pelos alunos e depois com eles. O trabalho em colaboração contribui para o desenvolvimento de potencialidades intelectuais dos indivíduos, pois “[...] em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha”. (VIGOTSKY, 2009, p. 329).

Desse modo, cabe ressaltar o que nos diz Vigotsky (2009, p. 319): “[...] A aritmética propicia novas habilidades à criança. Sem saber somar ou dividir, graças ao conhecimento da aritmética a criança aprende a fazê-lo”.

Alga Marinha deu por encerrados os questionamentos na ação do descrever e continuou com sua mediação em relação à ação do informar, questionando sobre os objetivos, como evidencia o *extrait* abaixo:

Alga Marinha – O objetivo você consegue perceber se foi atingido assim na sua totalidade?
Estrela do Mar – É atingido, é atingido. Agora assim, eu não sei quando ele sai, por exemplo, quinto ano, uma coisa que eu já venho observando, que quando eles são meus alunos, eles têm um comportamento, eles se conduzem de uma forma e tal e tal. Quando esses alunos deixam de ser meu aluno, vai ser aluno de outra professora, de outra escola, eles mudam de conduta. Eu estou até assim, pensando muito, porque é que isso acontece, eles mudam. Eu tinha alunos, altamente atenciosos, educados e estudiosos. Agora está numa série seguinte tem muitos fatores, está no sexto ano em outra escola, eu fico procurando saber como vai saber? Eu nunca abandono meus alunos não, sempre estou sabendo onde é que estão como é que vai. Eu procurei saber essa semana como é que estão e tem muito aluno que não está mais nem aí pra estudar, não quer saber de cumprir com as tarefas, eles eram excelentes pesquisadores, não está mais preocupado com isso. Deve com certeza tem muitos fatores, agora quais aí eu não posso dizer, eu ando com essa preocupação. Também não é a primeira vez que acontece isso. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Diante do exposto, Estrela do Mar não se deu conta de que o foco da questão estava relacionado à consecução dos objetivos daquela aula específica, pois a explicação que deu não condiz com o enunciado. Ela limitou a sua resposta, mencionando apenas que o objetivo foi atingido. A colaboração crítica não foi instaurada porque o diálogo não propiciou que as partícipes avançassem os sentidos enunciados, predominando ideias do conhecimento empírico.

Sereia do Mar pede o turno da fala para colocar seu ponto de vista expandindo o diálogo, conforme a questão a seguir:

Sereia do Mar – Então eu vou ser bastante objetiva em relação ao que eu quero perguntar. E como é que você faz pra estimular as situações de aprendizagem principalmente daqueles alunos que estão tendo dificuldade de aprender?
Estrela do Mar – Eu atendo na carteira, encaminho uma atividade pra ele fazer, volto naquela carteira, fico observando aquele aluno, se ele está dando continuidade, eu estou atendendo outro aluno, mas, de vez em quando eu olho, vejo se ele está dando continuidade naquilo que eu deixei pra ele fazer, leio pra ele pra que ele faça, compreenda quando a leitura dele não ajuda muito, leio pra ele entender e encaminho a atividade pra ele fazer. Essas dificuldades elas sempre vão existir. Sempre. Como eu já falei aqui.
Alga Marinha – Pra você qual é o papel do aluno na aula? Que papel ele exerce pelo que você falou ele é bem participativo, né?
Estrela do Mar – É. Às vezes até demais.
Alga Marinha – Até demais. Quando está demais que atividades você usa pra que ele possa exercer bem o papel dele como aluno?
Estrela do Mar – Eu uso mais a reflexão.

Alga Marinha – Reflexão.

Estrela do Mar – Quando está muito barulhento, eu digo assim, gente, quem é que tem que aprender aqui? Quem é o professor? Quem é a professora? Ah, professora é você, tudo bem, agora quem é que precisa aprender? Então, vocês não estão contribuindo pra aprendizagem de vocês. Eu sou a professora, eu já sei esse assunto, eu estou querendo ensinar pra vocês aprenderem, mas cabe a quem aprender? A gente professora. Pronto, aí volta ao normal.

Alga Marinha – Sei. Então você considera que está sempre construindo e reconstruindo esse aprendizado desses meninos, através de questionamentos? Você encontrou dificuldade em trabalhar esse conhecimento?

Estrela do Mar – Esse aqui? Dificuldade não. Sempre vai ter aluno que não quer estudar muito, sempre vai ter certo? Sempre vai ter aqueles muito estudiosos, dedicados e sempre vai ter aqueles medianos e aqueles que chegam na escola desestimulados, não tem muita paciência de aprender, acham que aprender é complicado, que graças a Deus não são muitos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Conforme observado, o diálogo entre as partícipes é bastante produtivo, Estrela do Mar expande suas ideias partilhando suas experiências de ensino e de aprendizagem para informar como foi trabalhando as dificuldades dos alunos, deixando claro para nós o seu agir em sala de aula diante do enfrentamento de problemas dessa natureza.

Nesse sentido, Sereia do Mar, no intuito de provocar Estrela do Mar para que seu ponto de vista se tornasse mais explícito, intervém como evidenciado no *extrait* seguinte:

Sereia do Mar – Mas, assim, na sua sala de aula realmente, nesse dia, tem algum fator, alguma coisa que você atribui a quê a essas dificuldades?

Sereia do Mar – Não estou entendendo a pergunta, não.

Sereia do Mar – A que você atribui essas dificuldades na sua prática? Essas dificuldades que você acabou de mencionar, você atribui a quê?

Estrela do Mar – Quais foram as dificuldades que eu falei?

Sereia do Mar – Sempre vai existir essas dificuldades, mas, na sua sala de aula, na sua prática, essas dificuldades, dentro de uma percepção geral.

Estrela do Mar – Vai existir isso em todas as salas de aula, não existe isso na minha sala não, em todas as salas de aula vão existir dificuldades, porque cada ser humano aprende de uma forma diferente, cada um tem seu ritmo, cada um tem seu compasso, ninguém aprende igual a ninguém, nem na mesma hora, nem do mesmo jeito.

Sereia do Mar – Isso aí eu concordo.

Estrela do Mar – Então, como na minha sala, em todas as salas vão ter essa questão, tem alunos que aprendem com mais rapidez, alunos que não aprendem de imediato, ele precisa de mais ajuda porque a sala de aula que trabalha é heterogênea, não existe sala de aula homogênea, porque não existe ser humano homogêneo. Então, em todas as salas de aula vão ter essa dificuldade. Também pode ter outra dificuldade, que a gente às vezes não percebe, por exemplo, a empatia do aluno. Tem aluno que não simpatiza com professor tal ele não aprende, não está interessado, não se preocupa, tem alunos que com professor tal melhorou consideravelmente. [...]. Alunos com dificuldade sempre vai ter, alunos que não gostam de determinada matéria ou de outra. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Como vimos, os conhecimentos, quando discutidos na interatividade com finalidades e objetivos comuns, às vezes provoca tensões e conflitos. Nesse caso, apesar de ter ocorrido como evidenciado no diálogo acima, contribuiu para Estrela do Mar expandir o significado de suas ações, além de fazê-la refletir sobre elas.

Alga Marinha continuou com as reflexões na ação do confrontar, como no *extrait* a seguir:

Alga Marinha – Você considera que a mediação desenvolvida por você contribui para o desenvolvimento dos alunos?

Estrela do Mar – Eu considero. Porque, olhe, a minha sala do ano passado, eu recebi inclusive uma carta da promotora da educação, que foi o terceiro lugar no Rio Grande do Norte, e assim, porque a média da prova Brasil é quatro vírgula dois, a minha turma foi quatro vírgula oito. Acima da média do Brasil

Alga Marinha – Coisa boa.

Estrela do Mar – Então, eu recebi essa carta e a escola recebeu também uma carta por causa do empenho é valorizado pelo menos uma carta apareceu. E eu trabalho sempre nessa maneira, refletindo, pensando, mostrando, fazendo pensar. E eu acredito que eu tenho, eu ando conseguindo meus objetivos.

Alga Marinha – Que bom.

Estrela do Mar – É evidente que nada vai chegar a cem por cento. Muita coisa ainda tem pra ser melhorada, muita coisa ainda tem pra ser feita em termos de proposta curricular, de currículo escolar. Mas a gente vai fazendo aquele trabalho de formiguinha.

Alga Marinha – É verdade você citou na sua exposição aí a respeito de alguns teóricos. E aí, especificando melhor, que conceitos e teorias embasam a sua prática docente?

Estrela do Mar – Tá aqui, o meu embasamento teórico, eu estava colocando pra você. É Vigotsky, é César Coll, em termo de matemática, né? Na língua portuguesa eu utilizo Infante pra narração, eu utilizo...

Alga Marinha – Você citou César Coll. Dentro dessa teoria de César Coll com relação à matemática o que?

Estrela do Mar – Ele toma como referência o pensamento de Vigotsky, em termo de raciocínio lógico-matemático, e dentro desse pensamento ele estrutura algumas tarefas pra ser cumprida pra chegar a esse nível de conhecimento.

Alga Marinha – Sim, é que eu fiquei interessada em saber disso aí, mais detalhes.

Estrela do Mar – Tem uma proposta muito interessante de Educação Infantil e de ensino fundamental também. Desde o início...

Alga Marinha – Depois partilha essas teorias com a gente, a documentação, certo? Deixa-me eu ver o que mais eu quero perguntar. Você teve alguma dificuldade pra desenvolver a mediação? Acho que eu já perguntei isso, né?

Estrela do Mar – Não perguntou não. Dificuldade, de dizer assim, eu não sei o que é que eu vou fazer, não. Mas tem situações que fica difícil às vezes você mediar porque o nosso aluno ele vem de casa com a formação familiar de uma forma geral, que não tem um vínculo muito afetivo com a aprendizagem, e as famílias elas valorizam muito pouco a escola. Então, daí você estar com esse grupo que não, que a gente já tem consciência que a família não valoriza muito a escola e o aluno certamente chega também sem valorizar. Então, essa mediação nessa relação com esses pais, de fazê-los eles entenderem que é preciso que eles cumpram o papel dele. Essa mediação eu acho difícil porque toda reunião de pais eu faço, eu coloco a responsabilidade dos pais, a necessidade, eu digo: gente, esses alunos eles passam quatro horas comigo, para completar o dia de vinte e quatro horas, vinte horas com vocês, eu preciso de ajuda porque se vocês colocarem e se empenharem, colocarem os filhos pra fazer as tarefas de casa pra ajudar o trabalho da escola só quem é beneficiado são os filhos de você, porque eles aprendem eu digo inclusive isso. Eles aprendendo ou não eu ganho o mesmo dinheiro, mas, se vocês se empenharem pra eles aprenderem você tem muito a ganhar com isso, mas, eu não tenho muita ajuda não. Eles fazem as tarefas porque eles sabem que eu estou cobrando ali, traga se não você não vai pra o intervalo. Perde de brincar e fica chateado e daí sabe que não fizer não vai, então eles cumprem pela repressão, entendeu? Não é pelo afeto da família.

Alga Marinha – É. E essa sua forma de ensinar, às vezes ter que usar essa repressão, como é que você se sente usando esse argumento aí?

Estrela Mar – Não tenho nem um problema de consciência com isso não. É o meu papel. Nenhum,

nenhum, está com peninha do bichinho, não? Nenhum problema de consciência o meu papel é esse. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Sereia do Mar usou o turno da fala para contribuir no refletir e no compartilhar, possibilitando Estrela do Mar explicar melhor a relação do conhecimento teórico com o prático, como evidenciado no diálogo do *extrait* a seguir:

Sereia do Mar – Certo, por exemplo, isso aqui é a teoria que está dando embasamento à tua prática? Por exemplo, qual é a relação entre esses conhecimentos e a sua prática para a formação dos alunos? A tua teoria está aí é isso que você acabou de relatar aqui na sessão.

Estrela do Mar – Sim. Mas isso...

Sereia do Mar – Mas esse confrontar, de fato como isso ocorreu na tua sala naquele dia? Com base nisso aí.

Estrela do Mar – Olhe, eu estou colocando...

Sereia do Mar – Me explique...

Estrela do Mar – Não, eu vou explicar, eu vou mostrar aqui a você onde é que está, por que... Eu estou colocando que o estudo da matemática permite o crescimento da capacidade de relacionar o aprendizado, com situações reais da sociedade. Todos os alunos sabem que o pai trabalha, sabe que tem hora extra, sabe que cada hora contabiliza um trabalho, sabe que quando ele trabalha no domingo ele ganha mais, sabe o que é jornada noturna, todos eles sabem. Então, isso aqui está extremamente relacionado a essa atividade. A essa atividade não, a essa tarefa, que é o trabalho de um adulto, quanto ele faz, o que ele faz na semana no trabalho, o que ele faz no domingo, o que ele não faz quando não descansa, se é remunerado ou não. Então, tudo isso está relacionado à teoria, ela está, no meu entender, ela está completamente ligada ao raciocínio matemático. Olhe! O exercício consciente da cidadania passa pela compreensão quantitativa de dados numéricos, exatamente o que é isso? O salário, o dado numérico da vida de cada um vai ser o salário, todos nós vivemos em função desse salário, porque se a gente não tiver isso, a gente não vai ter condição de vida, tudo na nossa vida tem a ver com o dinheiro. Então, isso aqui que eu estou trabalhando é exatamente mostrando a ele a condição do trabalho, que tem pessoas que não tem trabalho, tem pessoas que tem trabalho como escravos. Então tem uma tarefa dessa de trabalho escravo no livro de português, que é relacionado com o de matemática. Então, essa teoria aqui ela foi expressiva na sala de aula, teve várias perguntas dos alunos em relação a essa questão do trabalho.

Sereia do Mar – Eu acho que você...

Estrela do Mar – Ou eu não entendi a sua pergunta?

Sereia do Mar – Não, tanto você entendeu como a sua resposta corresponde àquilo realmente que eu não estava entendendo e que gostaria que você desse uma maior explicação para essa questão em relação à teoria.

Estrela do Mar – Ainda tem mais outra questão aqui, olhe. Para esse objetivo ser atingido, o objetivo de quê? Do cidadão consciente. É necessário que desde os anos iniciais se faça interpretação da realidade, da realidade através dos problemas. Foi exatamente o problema que eu levei, um problema real, da vida deles e que eles...

Sereia do Mar – Dos pais deles que reflete na vida deles.

Estrela do Mar – Dos pais deles, mas, que esses problemas são os problemas do dia a dia, quantas vezes eles chegam “não, eu não posso ir pra tal lugar porque o meu pai não tem dinheiro, o salário dele é baixo, é pouco, ele é porteiro professora, ele é não sei o quê, então eles têm, eles vivem na pele essa necessidade do trabalho e do dinheiro e do salário e da hora do trabalho...

Sereia do Mar – Correto. Eu acho que você respondeu e refletiu realmente com relação àquilo que eu não estava fazendo-me entender e os alunos pensarem.

Estrela do Mar – Sobre o valor, até quando pedem um dinheiro e tal.

Sereia do Mar – Justamente, quando ele pede em casa o pai pra comprar algum material escolar, pra levar para o lanche, pra comprar uma roupa que viu na vitrine da loja, entendeu? Em relação a essa questão do ganhar e do perder e do ganhar menos e ganhar mais. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Alga Marinha e Sereia do Mar concluíram sua participação no processo reflexivo com Estrela do Mar, referente à sessão na ação do reconstruir, conforme o *extrait* seguinte:

Alga Marinha – Você mudaria a mediação da sua aula, dessa aula que você deu?

Estrela do Mar – Eu não, não, não mudaria não, essa não poderia outro tipo de aula que talvez pudesse mudar, mas essa eu acho...

Alga Marinha – Por quê?

Estrela do Mar – Porque eu considere que foi uma aula que teve muito sucesso. Então, nessa eu não mudaria, muito pelo contrário eu aplicaria novamente essa em outras classes. No final da aula eu percebi que a produção foi muito boa, a concentração foi boa, o trabalho, o resultado foi até melhor do que eu esperava então eu não mudaria.

Alga Marinha – O que você poderia fazer para otimizar essa aula? Você achou que ela foi...

Estrela do Mar – Ela foi produtiva.

Alga Marinha – Produtiva. Mas, o que você poderia fazer para melhorar a sua prática docente nessa aula, nessa atividade, existiria ainda alguma coisa que precisaria fazer diferente?

Estrela do Mar – Acho que não, só se fosse aumentar o tempo. Se eu pudesse mexer no tempo, aí talvez aqueles que tivessem atendido mais pessoas no mesmo dia, porque muitos levaram os exercícios pra concluir em casa porque não deu tempo de fazer tudo.

Sereia do Mar – Pra finalizar seria a última, tem alguma relação que você estabelece entre essa sua atividade prática atual e as anteriores? Ou não? Ou sempre essa aula ela vai ser mediadora para a próxima aula?

Estrela do Mar – Não, porque eu sempre trabalhei com os alunos menores eu tenho pouco tempo, né? De experiência, mas, eu sempre trabalhei com essa questão que a minha própria formação na UFRN. Eu sempre trabalhei ligada às questões sociais, à percepção da vida, a questão do cidadão, da formação do cidadão, eu sempre trabalhei nessa perspectiva. Eu era professora da escola de formação de magistério e levava essa questão toda vida, a gente não pode esquecer que o aluno não é um ninguém pode engavetar um conhecimento, esse é português, esse é matemática, esse é isso... esse trabalho ele tem que ser do ser humano como um todo. Então sempre eu tive essa idéia, essa vontade de construir um cidadão crítico, reflexivo, pra atuar na sociedade transformada.

Sereia do Mar – Muito bem. E mudar a aula você já disse que essa aula ela foi muito reflexiva, que teve proveito...

Estrela do Mar – Eu acho que teve proveito, agora tem que ver que cada público é... é diferente, pronto, nessa aula, nesse público aqui foi boa, não sei se em outro público ela teria a mesma forma, desempenho. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

O último momento do processo de reflexão consistiu na análise que fizemos sobre a nossa contribuição para com a prática docente de Estrela do Mar.

A análise reflexiva iniciou-se com Alga Marinha, conforme o *extrait* que evidencia esse momento.

Alga Marinha – Voltando para as Algas Marinhas. Eu sou uma delas, nesse momento eu acho que olhando pra mim um pouco e ao mesmo tempo pra Estrela do Mar e pra aula que ela refletiu, a gente teve momentos de aprendizagem, de discussão e eu fico refletindo também sobre a minha prática, né? E essas coisas me ajudam muito também nesse processo. Eu percebi que eu fiz várias perguntas pra ela, enchi a Estrela do Mar de pergunta, mas, eu sei que ela sabe todas as respostas.

Sereia do Mar – Mas a intenção, com licença da palavra, eu acho que não foi nem pra verificar e pra testar se ela sabia ou não sabia as respostas, mas, no sentido de levar a gente refletir.

Alga Marinha – E a pensar alto, né? E ela deu todas as informações necessárias, ela descreveu bem a aula, eu contribuí também com essa reflexão, fazendo esse monte de perguntas e consegui também aprender alguma coisa. Eu acho que eu também colaboro, no momento da escuta, no sempre escutar ver a minha vez de falar, eu acho que dessa forma também eu contribuo um pouco com Estrela do

Mar. É uma coisa o fato de eu fazer várias perguntas ajuda a gente a pensar alto sobre o trabalho que a gente vem realizando. Eu acho que essa foi minha contribuição maior. Agora, eu sugiro já está o momento da sugestão?

Estrela do Mar – Já.

Alga Marinha – Eu apresento uma sugestão pra aqueles meninos que tem mais dificuldade, sabe? É você trabalhar com uma espécie de monitoria na sala para aqueles meninos que terminam mais rápido, que aprendem mais rápido, que termina o exercício com mais rapidez, quando tem um monte de gente perguntando, né? Aí você, “fulano, que tal dar uma ajudinha pro sicrano que está essa dificuldade? Vai lá, explica pra ele como foi que tu fizeste”, mas entende... “vai ser o monitor dele”, ou se não quiser usar essa palavra, mas, de uma forma bem assim, pra até trabalhar a colaboração entre eles. Pra você não ficar sendo tão solicitada e ter que parar, perguntar quantos professores tem na sala, comparar com a quantidade de alunos. Eu acho que uma forma de a gente melhorar até a relação. Assim, “fulano, me ajuda aqui”.

Estrela do Mar – Mas eles se ajudam. Mas é boa a sugestão.

Alga Marinha – É essa sugestão de trabalhar com essa monitoria, com os pequenos, porque isso é um trabalho colaborativo. E aí a gente estaria praticando esse trabalho colaborativo na própria sala de aula.

Estrela do Mar – Mas eles colaboram muito.

Alga Marinha – Então essa seria a sugestão. E trabalhar com o tempo, a gente poderia até acrescentar cada um trazendo o tempo de trabalho da sua família, do seu pai ou da sua mãe, assim que eles trouxessem essas experiências pra dentro de sala de aula, eles fizesse a pesquisa em casa. Perguntasse o tempo de trabalho do pai e fizesse um levantamento de dados pra acrescentar a esse assunto, complementar, eu acho que enriqueceria muito. Também o professor podia mostrar o tempo de trabalho que ele tem dentro da sala de aula, fora da sala de aula corrigindo as coisas, na hora do planejamento, o tempo que ele passa na escola, o tempo que ele passa numa mesa na calada da noite. Já que a gente está falando de tempo e trabalho. Tem a valorização desse trabalho. Interessante, né? Então era isso que eu queria contribuir.

Estrela do Mar – Obrigada, gostei da contribuição. Muito boa. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Em seguida, o processo efetivou-se também com Sereia do Mar, como no *extrait* a seguir:

Sereia do Mar – Foi muito boa sua contribuição e eu inicio também tentando colaborar com o relato de Estrela do Mar. Eu acho que eu solicitei as informações complementares. Eu fiz a minha exposição de motivos em relação a alguns pontos que eu não consegui a princípio compreender. Realmente o que eu estava querendo mais informações acerca dessa aula que foi relatada, mas, você explicou que não era sobre a teoria. Mas, você justificou por a mais b que a teoria estava relacionada com o conteúdo e que na verdade eu pensava que era uma contradição, o que estava sendo colocado. Eu solicitei os esclarecimentos, eu complementei a discussão, acrescentando outras evidências acerca dos relatos. Na informação não discordei, porque eu acho que eu compreendi as informações relatadas. No confronto, eu solicitei esclarecimento sobre a pertinência e importância desse referencial. Você enfocou no teu relato o porquê e a importância do referencial que você utiliza na sua prática pedagógica. E você defende mesmo com afinco. Eu acrescentei também à discussão os meus argumentos, nesse momento dessa aula eu não discordei, eu entendi. A princípio a minha discordância é na reconstrução eu solicitaria o seguinte, em relação esse tema, medidas de tempo é um tema muito amplo na verdade, está dentro de um tema geral, mas, que você pode especificar e trabalhar em várias áreas.

Estrela do Mar – Isso.

Sereia do Mar – Então a contribuição da participante Alga Marinha foi muito interessante, mas você também poderia ainda acrescentar, por exemplo, o tempo do aluno que ele sai de casa até chegar à escola. O tempo que ele brinca, quanto tempo ele tira pra estudar, o tempo que ele dorme, qual é o tempo que ele acorda.

Estrela do Mar – Eles fizeram um gráfico da vida.

Sereia do Mar – Legal.

Estrela do Mar – O horário de acordar, a rotina e o tempo que ele usa pra estudar e brincar, porque tem o segundo tempo. Então às vezes eles chegam “ai, não consegui fazer por causa do segundo tempo”, nesse dia eu disse, “você pode administrar melhor seu tempo, portanto você vai ficar sem o intervalo porque você tem condição, você tem esse tempo aqui”, o tempo que você tem aqui você pode administrar [...].

Sereia do Mar – Quer dizer, isso quando é trabalhado em sala de aula na escola, quando é mediado pelo professor são questões práticas que servem para a vida. Hoje eu acho que a escola ela tem que trabalhar com o mínimo necessário pra o aluno aprender. Eu acho que não adianta você abarrotar o aluno de conteúdo. Conteúdos que não tem relação com a vida prática desse aluno na sociedade. Então, a escola ela tem que realmente fazer uma seleção minuciosa em relação aos seus currículos, principalmente em selecionar aquilo que é necessário para o aluno aprender. Por exemplo, tem muitas atividades que o professor passa e segue pra outra atividade sem o aluno aprender aquilo que é necessário para ele. Essa questão do tempo é muito importante para vida em sociedade porque entra a questão do respeito, entra questão matemática, entra todas as outras disciplinas. Você pode observar o tempo de vida de um animal, o tempo de vida de um vegetal, o assunto é muito amplo.

Estrela do Mar – O assunto tempo é muito amplo, mas medida não é...

Sereia do Mar – Medida também. Medidas você tem muitas atividades que você pode realizar.

Alga Marinha – É um tema quase transversal. Porque você pode trabalhar tempo em ciências. Pode trabalhar tempo em história. Tempo em...

Estrela do Mar – Mas não é transversal não. É um tema de conteúdo mesmo.

Alga Marinha – É, é conteúdo, mas você pode abordar várias situações em qualquer área.

Estrela do Mar – Sim, você pode contextualizar em várias áreas, certo.

Sereia do Mar – Em várias áreas.

Estrela do Mar – É o tempo contextualizado.

Sereia do Mar – Talvez se você tivesse selecionado pequenos grupos de três pra primeiro eles resolverem entre si e tirem as dúvidas entre si e depois você passava...

Estrela do Mar – Sabe por que eu estou combatendo... eu, eu...

Sereia do Mar – E aí só concluindo. Aí eles tiravam a dúvida entre si e apresentaria uma resolução de tarefa em cada dúvida, você corrigiria aquela e depois os demais eles passavam um para o outro porque eles resolveriam em dupla ou em tripla.

Estrela do Mar – A sugestão é muito boa, eu até já experimentei porque pra mim é menos desgaste. Mas eu digo a você que não funcionou muito bem. Porque aquele aluno que compõe o grupo nem sempre quer participar, ele quer ter pronto pra professora dar o visto e ele ir embora pra o intervalo, entendeu? Ele não quer entender, ele copia, ele ajuda, mas, chega um ponto que ele quer [...] ficar livre pra outras coisas. Esse aluno ele se aproveita daquele colega que sabe, copia as questões sem compreender, daí eu ter separado. Ultimamente eu tenho trabalhado separado pra ver se eu consigo. A impressão que eu fico é que o grupo aprendeu, aí quando eu coloco uma tarefa individual o camarada não sabe, “não, professora, eu nunca estudei isso” porque se aproveitou pra copiar do outro, aí o que é que eu faço, separo e vou vendo de um em um o que está sendo feito, daqueles que tem mais dificuldade. Aqueles que conseguem fazer sozinhos eu só olho no final, porque eu sei que ele sabe fazer porque ele faz e ajuda o outro que tem menos dificuldade. Então, mas, aqueles alunos que tem maior dificuldade que gostam de copiar do outro, esse eu prefiro que eles me solicitem mesmo, porque senão eu não vou ter um *feedback*, vou achar que o grupo está sabendo e quando aplicar uma atividade individual eu tenho a decepção como foi feito na última avaliação. A última avaliação eu vi que determinados alunos estavam num estágio terrível, a última já foi agora com essa outra metodologia. Os grupos, ao invés de estar ajudando, pra terminar logo botavam aquele que não sabia pra copiar, aí copiava, trazia pronto, bonito, bem feito e na verdade não tinha sido ele que fez. Então, o aproveitamento de quem tem mais dificuldade estava piorando, entendeu? Isso não é nem uma novidade, porque isso reflete no Ensino Médio, isso reflete na própria universidade. A gente coloca o professor faz o trabalho de grupo na tentativa de haver uma mediação pra aquele conhecimento, as pessoas se aproveitam de um colega e colocam só o nome no grupo, era isso que estava acontecendo, daí eu ter desmanchado.

Sereia do Mar – Eu acho que era isso que eu tinha pra colocar. Eu escutei, eu respeitei, eu contribui,

aprendi. Eu esperei a minha vez de falar. Dessa vez eu acho que eu registrei as minhas dúvidas para não esquecer e questioná-la, e indagá-la e refletir com as demais colegas. E nós estamos de parabéns. Estamos encerrando mais uma sessão. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Vimos pelas reflexões que realizamos que nossa colaboração foi mais no sentido de sugerir mudanças para a aula relatada nessa sessão por Estrela do Mar. Apesar de termos apontado outras sugestões à prática docente da partícipe, argumentado e contra-argumentado, as ideias não foram bem aceitas por ela, que recolocou as suas, defendendo seu ponto de vista.

Nessa perspectiva, o agir colaborativo propiciou, além de recolocarmos nossas ideias, pedirmos esclarecimentos, assumindo posições de confronto para redimensionar e contribuir com a prática docente e melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Houve colaboração nos momentos de discussões, de questionamento, mas, no esperar, no escutar, às vezes não fomos colaborativas o suficiente, não respeitando o turno das falas para podermos então nos expressar. Esse fato evidencia que, ao mesmo tempo em que é importante colaborar, é difícil, por vezes, refletir em processo de estudo de pesquisa que tem como meta a colaboração.

Conforme exposto, os questionamentos realizados durante a sessão contribuíram para que as ações desencadeadas pela partícipe fossem repensadas.

Assim, houve momento em que nossas colocações não propiciaram a Estrela do Mar refletir criticamente – objetivo das sessões neste estudo. Por exemplo, o momento em que Sereia do Mar fez um questionamento já respondido pela partícipe, como forma de confirmar o dito. A discussão se centrou em narrativas de fatos ocorridos na aula, sem respaldo teórico sobre suas colocações, de forma que o diálogo não se expandiu e a reflexão instaurada foi a prática, como evidencia este *extrait*:

Sereia do Mar – Em relação à sua prática pedagógica, você inicia a sua aula com os alunos contando uma novidade e o que estava em pauta no auge, na mídia nacional, na mídia local, tinha sido realmente a morte de Michael Jackson. E foi muita euforia, cada um querendo se posicionar e dizer uma coisa em relação à morte, como aconteceu, tal. E logo em seguida, até então você não tinha colocado qual seria realmente o tema da sua aula, por isso que foi interessante isso que Alga Marinha colocou perguntando se esse tema, aprendendo matemática, é um tema geral que você dá sempre pra aulas de matemática e dentro desse tema geral cada dia você vai especificando e vai trabalhando a matemática.

Estrela do Mar – É isso mesmo.

Sereia do Mar – Tá? E aí você inicia sua aula nesse dia, que tinha sido a comemoração do amigo, e cada um poderia fazer a leitura do cartão, não foi isso? Pra ler a poesia em relação ao amigo que poderia ser até um amigo de sala ou de fora, que você ia dar início à aula fazendo a correção da tarefa de casa, que você iria dar um visto na tarefa.

Estrela do Mar – Foi. É, porque toda a rotina da minha aula é, chegou, a novidade, aí vem a correção da tarefa, em seguida entra o conteúdo novo.

Sereia do Mar – Não, você inicia passando o visto na tarefa do livro.

Estrela do Mar – É na tarefa, pode ser do livro, pode ser no caderno, pode ser numa folha xerocada.

Sereia do Mar – É. Nesse dia a tarefa deles era a realização no livro didático.

Estrela do Mar – Eram duas tarefas, era o cartão e uma tarefa do livro didático.

Sereia do Mar – Justamente, uma tarefa do livro didático. Enquanto você lia, você fazia as correções, você também ia fazendo muitos questionamentos, não é isso? Em relação àquilo que estava sendo proposto no livro didático e na medida que você ia fazendo os questionamentos eles iam respondendo, né? Muitos alunos participavam, outros ficavam conversando.

Estrela do Mar – É. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Estrela do Mar realizada em 08 de outubro de 2009).

Vimos também que Estrela do Mar não se mostrou suficientemente disposta para modificar a sua prática docente mesmo diante das várias alternativas por nós apresentadas. Ao assumir sua defesa, ela ainda não tomou consciência, apesar de fazer referência em seu discurso ao ser humano como inconcluso. Como afirma Freire (1996, p. 58): “E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Quanto ao processo de colaboração, todas nós exercemos o papel de colaboradoras, uma vez que, contribuímos com Estrela do Mar durante o momento de exposição do relato de sua aula, ouvindo atentamente, questionando, sugerindo.

De modo geral, a partícipe realizou predominantemente durante toda a sessão reflexão técnica, devido à postura que exerceu em recolocar “[...] poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem um questionamento destas”. (LIBERALI, 2008, p. 33).

A seguir passaremos à análise descritiva reflexiva da sessão de Água Viva.

9.3 SESSÃO REFLEXIVA DE ÁGUA VIVA

As Sessões Reflexivas de Água Viva foram realizadas nos dias 29 de abril de 2010 e 13 de maio de 2010, referentes às aulas ministradas por ela no dia 14 de abril de 2010 e 05 de maio do mesmo ano.

Iniciamos as sessões da mesma forma que as anteriores, ou seja, cumprimentando e situando sobre o processo reflexivo que iríamos vivenciar.

Em seguida, a partícipe cumprimentou-nos manifestando a alegria de participar, contribuir e compartilhar desse momento.

9.3.1 Água Viva descrevendo e refletindo sobre sua prática

Água Viva iniciou o relato, tanto na primeira sessão como também na segunda, lendo os slides que havia produzido e complementando as ações descritas. Em ambas,

contextualizou o campo empírico (local, escola, turma, bairro, número de alunos, recursos, temas das aulas e disciplina). Segue o *extrait* referente à sessão do dia 29 de abril de 2009.

DESCREVER

Água Viva – Boa tarde! Eu sou Água Viva, e eu vou começar com a Descrição da minha aula: A aula de Educação Física foi ministrada para alunos do 3º ano A do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Professor Ulisses de Góis, no bairro de Nova Descoberta em Natal-RN. Essa escola é localizada nesse bairro, um bairro da periferia da nossa cidade. O bairro é localizado na região leste da cidade e é caracterizado por ter um grande número de vilas. A grande parte das crianças que estudam nesta escola moram nessas vilas. A turma do 3º ano A é composta por 30 alunos, que têm entre 8 e 9 anos de idade, dos quais estiveram presentes nessa aula 25 alunos, sendo 6 meninas e 10 meninos. A aula aconteceu no dia 14 de abril de 2010 na escola citada, onde utilizamos a quadra da escola como cenário. A aula de Educação Física que teve como tema central: Jogos Cooperativos e partiu da proposta de se trabalhar as bases cooperativas, de solidariedade e amizade no início do ano letivo como um dos primeiros conteúdos da disciplina. Sendo que os alunos já tinham vivenciado, anteriormente, alguns conceitos falados na sala de aula sobre os conteúdos. Para realização da aula, nós utilizamos como recursos, além da quadra, né, 01 bola, 02 lençóis, cadeiras, 01 som com CD. Eu queria falar um pouquinho também sobre o tema geral que a escola está abordando esse ano, porque a gente trabalha também com os temas gerais, e os planejamentos são direcionados para os temas específicos para se trabalhar na quinzena, e o tema geral da escola esse ano é cidadania na escola. [...] eu pensei em trabalhar solidariedade e amizade, tendo em vista que é um dos pontos que a gente vê na escola, a questão da violência, de muitas brigas entre eles. Então, a gente escolheu esse tema por causa disso. Então se enlaçaram de forma bem concisa os conteúdos mencionados que são cooperação, solidariedade e amizade, com o tema central da escola. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Em seguida, o *extrait* da sessão posterior.

Água Viva – Boa tarde a todas, o tema dessa sessão reflexiva será Lateralidade, que foi o tema utilizado na aula para essa sessão. A aula de Educação Física que teve como tema central a Lateralidade foi ministrada para alunos do 3º ano A do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Professor Ulisses de Góis, localizada no bairro de Nova Descoberta em Natal-RN. O bairro, contextualizando o bairro, né, é localizado na região leste da cidade e é caracterizado por ter um grande número de vilas. A grande parte das crianças que estudam nesta escola mora nessas vilas. A turma do 3º ano A é composta por 30 alunos, que tem entre 8 e 9 anos de idade, dos quais estiveram presentes nessa aula 19 alunos, sendo 13 meninas e 06 meninos. A aula aconteceu no dia 05 de maio de 2010 na escola citada, onde utilizamos a sala de aula como cenário, pois no dia da aula estava chovendo muito. A aula de Educação Física que teve como tema central Lateralidade teve a escolha desse tema devido à queixa por parte das professoras que alguns alunos, apesar de estarem no 3º ano e já terem idade entre 8 e 9 anos, ainda sentem dificuldades em distinguir o lado esquerdo do lado direito, dificultando o aprendizado, principalmente com relação à posição de letras, no desenvolvimento da escrita. Ao toque, os alunos foram para a sala de aula. Alguns minutos foram dados como tolerância, tendo em vista ser a primeira aula da manhã. Ao chegarem todos, dei as boas-vindas, fiz a chamada e expliquei para eles como seria nossa aula nesse dia. Nesse dia choveu muito e isso impossibilitou a nossa ida para quadra, que é a minha sala de aula mesmo, efetiva, né? Dessa forma, tivemos que realizar nossa aula de Educação Física na sala de aula convencional, então Sereia do Mar chegou, ela chegou bem no início da aula, ela deu bom dia para turma, falou com eles que ia observar a aula e se posicionou no local para ser observada a aula, né? Em seguida eu pedi para que calmamente, sem arrastar as cadeiras e mesas, os alunos organizassem a sala de aula de tal modo que ficou um espaço no final da sala para realização das atividades. Mas mais na frente eu vou voltar a isso que eu vou falar agora, não foi assim, né, eles puxaram e fizeram bastante barulho na hora de

arrastar as cadeiras, liberarem o espaço. Tudo acertado, iniciamos com uma conversa sobre o conceito de Lateralidade: perguntei o que eles entendiam sobre tal palavra e as respostas foram surgindo: “é lateral”, “é do lado”, e então eu perguntava: “mas como se chama esse lado”? E então surgiu o primeiro grito “é o esquerdo e direito, professora”, a partir daí expliquei a importância para eles de se saber distinguir bem esses dois lados, pois ajuda no dia a dia e no desenvolvimento da escrita. Para essa aula utilizamos como recursos: 10 garrafas de boliche numeradas; 01 giz; 01 corda; 01 amarelinha, tampinhas de garrafas pet. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 05 de maio de 2010).

No que se refere aos objetivos, Água Viva os especificou, tanto na primeira e quanto na segunda sessão, explicando o porquê e relacionando-os aos temas das aulas.

Água Viva – O objetivo geral da aula foi trabalhar conteúdos interdisciplinares e fortalecer a formação do ser cidadão, a formação do caráter e o estímulo a boas atitudes, além do jogar com o outro, enfatizando a ludicidade. Os objetivos específicos: trabalhar de forma prática os conteúdos de cooperação, solidariedade e amizade. Porque como eu falei anteriormente, antes da aula prática nós tivemos uma aula, que eu falei um pouquinho sobre esses conceitos de uma forma bem simples para que eles pudessem passar para mim o que eles estavam entendendo sobre essas palavras. Estimular com o lúdico, outro objetivo específico, o jogar com o outro e não contra o outro, entendendo os dois lados; fazendo esses equilíbrio dos dois lados e fortalecer a socialização e a integração entre os alunos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Como anunciamos, segue o *extrait* referente à segunda sessão.

Água Viva – O objetivo geral da aula: que os alunos, ao final da aula, possam adquirir conhecimentos básicos sobre Lateralidade: esquerda e direita. Objetivos específicos: fortalecer a ludicidade nas atividades dos alunos; relacionar de forma prática o conteúdo da lateralidade com atividades corporais; oportunizar para essa turma o contato com os números nas atividades de Lateralidade tendo em vista que o forte dessa turma é a matemática. Porque eles estavam com dificuldades na escrita, mas eu usei a matemática também com foco na lateralidade, o lado direito e o lado esquerdo [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Após, a partícipe prosseguiu de modo semelhante, tanto numa como na outra sessão. Inicialmente, discorreu sobre o momento de chegada dos alunos à escola e sobre nossa presença na sala de aula, depois fez o diagnóstico dos conhecimentos prévios acerca dos temas estudados. Vejamos o *extrait* que caracteriza esse momento:

Água Viva – Ao toque, os alunos foram para a sala de aula. Alguns minutos foram dados como tolerância, tendo em vista ser a primeira aula da manhã. Ao chegarem todos, dei boas-vindas, fiz a chamada e expliquei para eles como seria nossa aula nesse dia. Em seguida, fomos para a quadra, onde esperamos por alguns minutos a chegada da professora Sereia do Mar, para iniciarmos de fato a aula. Quando a professora chegou, os alunos estavam em círculo e prontamente ela se apresentou pedindo licença para observar a aula. [...] Eu fiz uma revisão com eles, saí perguntando o que significava cada palavra: “o que é cooperação?”, “o que é que a gente viu sobre cooperação?” [...] “e solidariedade?” [...] Relembrando então os conceitos [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na segunda sessão, ela contextualizou os fatos que interferiram no desenrolar da aula, como no *extrait* abaixo:

Água Viva – [...] Nesse dia choveu muito e isso impossibilitou a nossa ida para quadra, que é a minha sala de aula mesmo, efetiva. Dessa forma, tivemos que realizar nossa aula de Educação Física na sala de aula convencional [...] iniciamos com uma conversa sobre o conceito de Lateralidade; perguntei o que eles entendiam sobre tal palavra e as respostas foram surgindo: “é lateral”, “é do lado”, e então eu perguntava: “mas como se chama esse lado”? E então surgiu o primeiro grito “é o esquerdo e direito, professora”, a partir daí expliquei a importância para eles de se saber distinguir bem esses dois lados, pois ajuda no dia a dia e no desenvolvimento da escrita. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Dando prosseguimento às sessões, discorreu sobre as situações de aprendizagens e fez uma exposição minuciosa e detalhada de cada uma delas, como poderá ser constatado no *extrait* da sessão do dia 29 de abril de 2010:

Água Viva – [...] pedi para que eles ficassem de pé para realizamos nosso primeiro jogo, que considere de aquecimento, se chamava o Voo dos Gansos, esse jogo ele se deu da seguinte forma: pedi para os alunos ficarem em duplas e de frente um para o outro, eles iriam fixar o olhar um no outro e tocar suas mãos na do colega, no colega da frente, depois pedi para eles darem um passo para trás, outro para frente depois para o lado, e pedia que abrissem os braços sem perder o contato das mãos e do olhar e simulassem um voo com seu colega. Em seguida, aumentei o número dos “gansos” em cada grupo, até nos tornarmos um grande grupo. Então, eles eram primeiro em dupla, depois em trio, depois em quarteto, e depois ficou o grande grupo voando juntos, foi bem interessante. Em seguida, a gente fez a brincadeira Salve-se com um abraço, é um tipo de tica onde para a pessoa não ser ticada ela deve abraçar um colega encostando o peito nele, se for ticado ele será o tica da vez, tica ou pega-pega, né, algumas pessoas conhecem como pega-pega, eu conheço como tica. Então, esse é o Salve-se com um abraço. Essas duas atividades foram atividades de aquecimento. Porque só fazendo um esclarecimento aqui, a aula de Educação física ela é feita com o aquecimento, inicialmente, depois a parte principal, onde a gente desenvolve as habilidades propostas para aquela aula e em seguida a volta à calma [...] o tica corrente, ou pega-pega corrente, onde um dos alunos é o tica e quem ele for ticando será o seu ajudante, até formarem uma grande corrente de solidariedade. A brincadeira da cadeira teve uma entonação diferente, pois foi cooperativa e se chamou Dança das cadeiras cooperativas: nela cada criança teve o direito de ter uma cadeira e no decorrer da dança as cadeiras é que saíam e as crianças iam ficando e se amontoando umas no colo das outras, pois o objetivo dessa brincadeira é a valorização do outro e de si mesmo. [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na sessão posterior ela detalhou conforme o *extrait* a seguir:

Água Viva – As atividades desenvolvidas: primeiro realizamos alongamentos, depois dessa conversa que eu tive com eles que eles puderam chegar a essa noção que tinha a ver com o lado direito e o lado esquerdo, ou ambos os lados, então a gente pôde iniciar realmente a aula prática. Primeiro foi o alongamento. Para realizar qualquer atividade física, sendo ela recreativa ou não, é necessário realizar alongamentos. Para essa aula, fizemos alongamentos para as pernas, braços, sentados e em pé, também pedi para eles fazerem bicicleta no momento em estavam sentados, que é um tipo de atividade de movimento das pernas que eles iriam utilizar também. Em seguida, formei duas filas e treinei com eles o lado esquerdo e direito do corpo pedindo para eles levantarem o lado solicitado por várias vezes, então como o espaço era pequeno, eu pedi para eles se posicionarem em duas filas e na hora que eu pedi para eles se posicionarem em duas filas, eu fiz de forma bem direta assim, lado

direito, eles levantavam o braço, lado esquerdo, eles levantavam o braço, para que eu pudesse ter uma noção inicial do que eles entendiam realmente, corporalmente falando, qual seria o lado esquerdo e o lado direito do corpo. Depois que nós treinamos, lado direito, lado esquerdo, lado direito, lado esquerdo, nós iniciamos com uma brincadeira chamada de terra e mar que no lugar de chamar de terra e mar eu chamei de esquerda e direita. Essa brincadeira tem o seguinte procedimento: no chão, com giz, risquei uma linha e escrevi uma letra E de um lado e uma letra D do outro lado, o E significando esquerda e o D significando direita, separando os dois lados, né, a linha. Para essa atividade, dividi a turma em duas filas. Então, eu fiz isso no chão, Direita e Esquerda para uma fila e fiz do outro lado Esquerda e Direita para outra fila, porque o número de alunos era grande e o espaço da sala era bem pequeno. Ao comando de voz: “esquerda”, “direita”, as crianças iam trocando de lugar através de um salto. Então, quando eu falava esquerda, todos tinham que pular para o lado E que estava escrito esquerda, e quando eu falava direita, para o lado D que tinha escrito direita. As crianças que não conseguiam acertar iam para a outra fila, porque eu também comecei a brincar com eles, né, enganando, eu falava esquerda, esquerda de novo. Então, tornou-se uma brincadeira agradável, e eles também foram aprendendo com isso, né, mas as crianças que não conseguiam acertar elas iam para outra fila, e assim sucessivamente, para que as crianças não parem de brincar e evitar situações de exclusão, então no lugar de tirar elas da brincadeira, até porque eu já venho trabalhando o conceito de jogos cooperativos que foi da outra sessão, né, da outra aula, eu não tirei ela da brincadeira eu colocava ela na outra fila, e assim sucessivamente, então foi ficando uma fila maior do que a outra, e depois uma fila menor do que a outra e a brincadeira se deu assim. Brincamos por alguns minutos dessa brincadeira e partimos para outra chamada de Espelho Mágico [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

O término das aulas, conforme o seu relato nessas sessões, ocorreu de forma diferente em uma e na outra. A avaliação da aprendizagem abrangeu os conhecimentos e aspectos referentes aos valores éticos e atitudes, conforme expresso no seguinte *extrait*:

Água Viva – [...] Então, depois dessa atividade nós finalizamos a aula com todos os alunos deitados no chão da quadra trabalhando sua respiração e concentração, além de receberem palavras de estímulo para se relacionarem melhor com o outro, a pensarem em Deus, nas atitudes que tiveram na aula, no valor da amizade, do ajudar ao próximo, etc. Depois foram convidados a guardarem as cadeiras e em seguida irem para o lanche. A avaliação da aula, ela foi feita posteriormente com registros nos cadernos e conversa sobre valores e atitudes tomadas por alguns. Então assim, a avaliação não foi feita nesse dia dessa aula porque não deu tempo, a aula é de uma hora na escola em que eu trabalho, então assim, é pouco tempo para ter a aula e a avaliação. Então, no outro dia, no outro encontro, a gente fez a avaliação que inclusive não foi nem na minha aula, eu fui na sala e pedi um tempinho para professora porque nós não tivemos um próximo encontro ainda, eu e essa turma. Mas eu já fiz a avaliação porque eu fui à aula, como era algo de registro e eu pedi licença para a professora e fiz. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na sessão posterior, ela assim se expressou:

Água Viva – [...] Por fim, deixei que os alunos terminassem a aula realizando atividades de pular corda, pular amarelinha, e os meninos preferiram continuar jogando o boliche, tendo em vista que eles nesse dia, especificamente, não teriam intervalo depois da minha aula e em seguida seria o intervalo, pois estava chovendo muito e o lanche foi na sala de aula. Então, foi uma situação atípica, que eu não pude realizar uma volta à calma para eles se concentrarem e depois voltarem para o lanche. Então, eu deixei que eles estendessem a aula de Educação Física para o intervalo dentro da sala de aula. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Conforme o exposto, Água Viva teve o cuidado de detalhar com precisão e minúcia suas aulas. No entanto, a sua descrição foi permeada de posicionamentos na primeira e na segunda sessão, como, por exemplo, o gostar da disciplina pelos alunos, seus comentários e opiniões, como nos *extraits* a seguir:

Água Viva – [...] E eles falaram: “cooperação é cooperar”, coisas redundantes que são próprias da idade, como não sabem ainda formular um conceito de forma mais organizada [...]. Então eles tinham que segurar o lençol, vixe! Cada grupo segurou bem na pontinha mesmo, mas foi gostoso porque eles começaram a entender essa questão do trabalho em equipe, tendo em vista que essa é uma das primeiras aulas do tema em questão. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Água Viva – [...] tendo em vista que o forte dessa turma é a matemática e porque eles estavam com dificuldades na escrita, mas eu usei a matemática também com foco na lateralidade, o lado direito e o lado esquerdo, mas, em uma oportunidade, eu usei um jogo com a matemática, usando os números porque eles gostam muito dessa disciplina, então ajudou para fortalecer o conceito de lateralidade [...]. Então, só esse fato de anotar a quantidade de pontos no braço foi uma festa. Essa atividade chamou mais atenção, principalmente dos meninos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Liberali (2008) esclarece que o informar possibilita ao professor fazer interpretações do conteúdo trabalhado, metodologias e teorias, os quais sustentam sua prática docente. É o momento de colocar as situações de aprendizagem, adequando-as ao conteúdo ensinado, ou seja, incluindo os comportamentos dos alunos na busca de construir novas formas de agir no mundo.

Na ação de informar, a partícipe foi evidenciando detalhadamente as principais dificuldades que ocorreram nas duas aulas relatadas. Algumas delas se assemelham, uma vez que as aulas foram realizadas na mesma turma, por exemplo, a falta de atenção, concentração, bem como a competição entre os alunos, evidenciando-se no *extrait* abaixo:

INFORMAR

Água Viva – Eu vou relatar as principais dificuldades que eu tive que foram mostradas na aula, que os alunos apresentam para se concentrar inicialmente na aula, isso já é uma queixa de outros professores também. Eles se agitaram um pouco, pois sabiam que estavam sendo observados [...]. Percebi que os alunos têm dificuldade de ajudar ao próximo e trabalhar com o outro, então cada um saiu correndo antes de solicitar, eles saíram correndo para pegar as cadeiras [...]. Na atividade do volençol dois alunos não quiseram participar e ficaram tirando a atenção dos outros, pois queriam jogar futebol, e apesar de ter sido explicado no início o objetivo da aula, eles não participaram dessa brincadeira [...]. Então, a questão da competição é muito enfatizada na mente das crianças e nós já vivemos num mundo muito competitivo e se nós não estimularmos as crianças a buscarem o equilíbrio eu creio que não estaremos formando cidadãos mais solidários e cooperativos para desenvolver bons relacionamentos, só competição. Isso me chamou bastante atenção para que eu possa repensar a minha prática. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na segunda, outros elementos foram acrescentados na sua informação, como evidenciado neste *extrait*:

Água Viva – Uma das grandes dificuldades que percebi nessa aula foi a questão de gênero (masculino/feminino), as crianças estão com muita dificuldade em se relacionar com o sexo oposto, o que é normal para essa faixa etária esse tipo de comportamento. Tentei reorganizar as atividades para amenizar a situação, introduzindo meninos em grupos de meninas [...]. O espaço da sala de aula não ajudou para a realização das atividades, tínhamos que competir com o barulho dos alunos, da chuva e com o espaço apertado e o amontoado de cadeiras. Tudo isso para realizar a aula [...]. Apesar das dificuldades relatadas, creio que o objetivo da aula foi atingido, pois os alunos realizaram as atividades com êxito. Mas outras aulas terão que ser ministradas sobre o assunto para haver maior fixação. Optei por ministrar uma aula sobre Lateralidade por fazer parte do currículo da disciplina de Educação Física. Houve a queixa por parte das professoras que me pediram ajuda. Não encontrei dificuldades em transmitir ou estimular os alunos na realização das atividades [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Na ação de confrontar, a partícipe evidenciou as teorias que subjazem o seu agir docente, reportando-se às situações contextuais e de aprendizagens desejáveis para a formação de alunos atuantes na sociedade. Mas, especificou aspectos relativos ao informar, quando fez referência às dificuldades dos alunos e ao alcance dos objetivos.

A partícipe, assim, expressou-se nas duas sessões, conforme os *extraits* seguintes:

CONFRONTAR

Água Viva – A parte da confrontação, eu considero que a mediação desenvolvida contribuiu para o desenvolvimento dos alunos, pois atingiu os objetivos propostos de inserir conteúdos voltados para a formação do ser cidadão envolvendo o lúdico e o trabalho de base corporal. Acho que apesar das dificuldades os objetivos foram alcançados, porque de 25 alunos apenas 2 não participaram de toda a aula. Para essa aula, utilizei como base teórica o professor Fábio Brotto, que ele trabalha com Jogos Cooperativos, então eu até coloquei uma citação dele, ele diz que “O comportamento cooperativo é um aspecto fundamental do interesse social” e está ligada a nossa pesquisa colaborativa, não é, interesse social, cooperação, colaboração, estão inter-relacionadas. E ele ainda faz um esquema de situação cooperativa e situação competitiva mostrando os resultados de tais ações [...]. E por fim, na situação cooperativa, existe maior participação em contribuições, uns ajudando os outros, no caso dos jogos cooperativos, as crianças não se sentem excluídas porque não têm habilidade com aquela atividade, todos podem participar. E na situação competitiva existe menor participação de contribuições porque quando a criança ela não se sente bem naquela atividade competitiva, ela tende a se isolar e a ficar lá no cantinho. Pelo contrário, na aula eu vi que durante esse momento que eu citei, anteriormente, só dois alunos, mas, a turma toda participou. A disciplina de Educação Física é muito importante na formação da criança, por usar uma ferramenta essencial nessa idade que é o brincar e as suas várias facetas. Então, se eu levo um conteúdo relevante para a formação do caráter, para formação da personalidade, para mostrar de forma prática situações do dia a dia delas, da própria sala de aula como conceitos de letramento que são trabalhados, de quantificações, as crianças internalizam melhor. A aula foi feita dessa forma, pois pretendeu atingir a base geradora dita no início que foi trabalhar os conteúdos de cooperação, solidariedade e amizade. Ajudar na formação cidadã através de conteúdos de cooperação, solidariedade e amizade, sendo ministrados de forma prática, e teve como ferramenta os jogos cooperativos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Água Viva – Considero que a mediação desenvolvida contribuiu para o desenvolvimento dos alunos, pois atingiu os objetivos propostos de inserir o conteúdo da Lateralidade, envolvendo o lúdico e o trabalho de base corporal. O aluno teve a oportunidade de brincar e de socializar, ensinou conteúdos básicos de esquerda e direita que são utilizados no nosso dia a dia. Utilizei como base teórica para essa aula o conceito de Lateralidade tirado do dicionário Aurélio (1988): “é relativo ao que está ao lado” [...]. Então no dicionário Aurélio de 1988, é muito básico, então fui atrás de um conceito melhor de uma professora de Educação Física, um conceito atual e ela fala assim que “a lateralidade ocorre quando se verifica o domínio de um lado do corpo sobre o outro, portanto a esfera motora da parte esquerda ou da direita tem ascendência em relação à outra. Quando bebê, a criança é considerada ambidestra, ou seja, ela utiliza sempre as duas mãos. É por volta dos 6 aos 8 anos de idade que a Lateralidade se manifesta. Não se sabe ainda ao certo o que provoca esse fenômeno, mas alguns pesquisadores creem ser ela de natureza genética” (SANTANA, 2010). O que eu tirei desse conceito que eu tomei como verdade para mim, que se desenvolve dos 6 aos 8 anos. E as crianças do 3º ano A estão em processo porque não adianta as pessoas se desesperarem para quererem que a criança aprenda isso. Está utilizando a Lateralidade dela com muita ênfase. Foi isso que eu tirei de mais forte na minha conclusão. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

No dizer de Liberali (2008, p. 80), “[...] Quando pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades de fazer”.

Nesse sentido, Água Viva apontou mudanças em sua prática docente a partir da sistematização dos conteúdos, indicando novos caminhos de colocar sua proposta em ação, de forma que venha atender um grupo maior de participantes.

Os aspectos a serem contemplados, por exemplo, incluiriam os conteúdos trabalhados nas aulas, no projeto intervalo interativo já desenvolvido por ela.

No que se refere à ação de reconstruir, vejamos como se efetivou a sua reflexão nessas sessões, segue o *extrait* da primeira:

RECONSTRUIR

Água Viva – Na minha reconstrução, eu levantei alguns pontos: eu penso que eu preciso trabalhar mais tempo com esses conteúdos para que não se tornem no esquecimento, pois entendo que os alunos precisam desses e outros conteúdos dessa natureza para ajudar na formação do ser cidadão consciente. Com relação à mediação ministrada, mudaria a formação do grupo na dança das cadeiras cooperativas e no volençol. Eu formaria dois grupos na dança das cadeiras e na do volençol eu formaria quatro grupos. Então, dois e mais dois porque amenizaria algumas situações problemas. Transformar essa aula em um projeto mais amplo para trabalhar com os alunos de todas as séries, mesmo as que eu não ministro aulas na escola. Então, eu já trabalho com um projeto no intervalo, que é o Projeto Intervalo Interativo, e estou pensando em colocar esse conteúdo para ser trabalhado de forma mais sistemática também nesse projeto. Sei que muito tenho para aprender, a estrada é longa, mas ao mesmo tempo prazerosa, pois contribuir para a formação de crianças e ver nelas a satisfação do aprender supera todos os obstáculos que vêm pela frente. Agradeço a todos e antes de concluir definitivamente eu coloquei as referências bibliográficas do professor Fábio Brotto, Jogos Cooperativos, 1999. E o dicionário Aurélio da língua portuguesa, que foi onde eu busquei os conceitos para solidariedade, cooperação e amizade [...]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na segunda sessão, especificou como reconstruiria sua aula, conforme evidenciado no *extrait* abaixo:

Água Viva – Eu penso que preciso trabalhar mais tempo com esse conteúdo para que não se tornem no esquecimento. Com relação à mediação ministrada, mudaria a atividade do Espelho Mágico, deixaria que eles escolhessem com quem deveriam participar ou então reformularia a atividade para um grupo maior de pessoas, talvez de 4 a 6 pessoas com mais meninos e meninas envolvidos num grupo só. Talvez eles não tivessem tanta rejeição, porque eles já pensam que vão ser namoradinho, que vai se apaixonar, estão nessa fase, então eu acho que seria uma boa ideia. Pensaria em um plano B para o dia de chuva, pois essa aula com essa dinâmica na sala de aula poderia ter sido mais proveitosa em um espaço mais amplo. Então eu acho que eu deveria ter pensado no plano B. Sei que tenho muito para aprender, a estrada é longa, mas ao mesmo tempo prazerosa, pois contribuir para a formação de crianças e ver nelas a satisfação do aprender supera todos os obstáculos que vêm pela frente. Agradeço a todos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Conforme o exposto, na mediação das aulas, Água Viva apontou mudanças nas situações de aprendizagem, entre elas a formação de grupos maiores de alunos, possibilitando maior interação entre eles.

Assim, ao confrontar a sua prática no contexto específico de desenvolvimento da aula, revelou que tem muito a aprender. “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23).

Apresentamos a seguir a reflexão intrasubjetiva do relato das aulas de Água Viva, conforme o *extrait* referente à sua descrição da primeira sessão.

Água Viva – A descrição atende às características de contextualização, respondendo as questões de O quê? Qual? Quando? Quem? Onde? Para quê e Como? Eu acho que eu falei que foi uma aula de Educação Física, onde foi, quando aconteceu, a questão de datas, quem foram os partícipes da aula. Eu falei sobre os objetivos gerais e os específicos da aula. Eu tentei da melhor forma relatar da maneira que eu fui lembrando as atividades e propondo naquele dia ser o mais minuciosa possível. Acho que me posicionei um pouco quando eu falei sobre o que eu pensava, agora no momento é porque a gente se empolga um pouco. Então, a gente já quer ultrapassar as barreiras, mas eu peço desculpa por isso. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

A partícipe fez referência somente à ação do informar, deixando parecer que realizou reflexão também na ação do confrontar, como evidenciado no *extrait* seguinte:

Água Viva – Eu procurei fundamentar teoricamente, até porque eu citei o autor ao qual eu me embasei teoricamente, eu falei das causas, os motivos pelos quais eu escolhi o tema. É a questão da cooperação, solidariedade e amizade dentro das ferramentas dos jogos cooperativos, primeiro do tema gerador, da escola, que foi a cidadania na escola, e depois porque eu vi que dentro da escola existe esse ambiente, entre os alunos, de violência, de não buscar o que o outro deseja, de não solidariedade. As amizades são muito fragmentadas ou apenas amizades com grupos de relacionamentos muito pequenos. Então tudo isso me moveu e eu acho que é a resposta dessa questão. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na ação do reconstruir, ela se expressou como apresentado no seguinte *extrait*:

Água Viva – O relato foi estruturado de maneira que apresente alternativas de novos direcionamentos, é tanto que no final, na reconstrução, e até mesmo na hora em que eu estava fazendo o relato, eu pensei que podia ter feito dessa forma. Então, eu já refleti sobre como eu deveria ter feito, como fazer melhor essa aula, como ampliar melhor esses conceitos e essa aula que foi ministrada. O que eu posso dizer é que eu gostei muito de ministrar essa aula, eu me senti bem, porque eu vi na avaliação que eu fiz que os alunos, eles já começaram a mudar um pouquinho de atitude. Do tipo: “professora, [quando terminou a avaliação] deixe eu levar sua bolsa”, eram atitudes que eles não tomavam, “professora posso ajudar com o material?”, “professora, eu e meu amigo podemos realizar tal atividade juntos?” Então, foram coisas que eu já ouvi durante esta última semana, porque eu não trabalhei só com essa turma esse tema, eu trabalhei com outras turmas ao qual eu ministrei aula, que eu me emocionei. Então, eu me senti muito bem fazendo e realizando essa aula. É isso. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Com relação à segunda sessão, sua ação de refletir aconteceu conforme o enunciado abaixo:

Água Viva – Sua descrição atende às características de contextualização vamos lá, o quê? Então o que é a Lateralidade, não é, foi o que eu trabalhei nesse dia, então eu trabalhei a Lateralidade. Qual? Seria quais os alunos, qual faixa etária, então a faixa etária de 8 a 9 anos eu trabalhei, no dia 5 de maio, com a turma do 3º ano A, o quem já foi respondido, o onde na Escola Municipal Professor Ulisses de Góis no bairro de Nova Descoberta, Natal – RN, para quê é para suprir a necessidade, é primeiro para levar um conteúdo da Educação Básica da Educação Física para essa faixa etária de 8 a 9 anos, que é a Lateralidade e depois também devido à queixa das professoras em estarem observando o não domínio das crianças nessa valência motora. E como foi através de atividades recreativas relacionadas com o tema proposto. O seu relato é claro, minucioso e isento de posicionamentos? Eu acho que claro e minucioso, sim, mas eu acho que mais uma vez eu me posicionei, não sei se no informar ou no outro, no confrontar não me posicionei. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Semelhante à sessão anterior, apenas apresentou sua reflexão na ação do informar, passando em seguida a fazer o questionamento da próxima ação, nesse caso, o reconstruir.

Água Viva – É complementado pelos princípios que orientam as ações, os motivos, os objetivos e suas razões? Complementado, fundamentado em explicações teóricas, de valores culturais... assim eu tentei buscar, né, a fundamentação teórica para que até mesmo eu pudesse saber se realmente as crianças estavam, já tinham ultrapassado a faixa etária da aquisição dessa valência motora, né, então eu fui atrás, tentei pesquisar para que eu pudesse estar respaldada teoricamente. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Quanto ao reconstruir, ela se expressou conforme o *extrait* a seguir:

Água Viva – Estruturada de maneira que apresente alternativas de novos direcionamentos da sua prática? Eu acho que eu deixei aberto para que eu possa ter novas opiniões, né, novo posicionamento, relacionados à minha prática, para que eu possa realmente realizar atividades melhores, né, eu acho que sim. Então o que eu posso dizer é que foi uma aula assim que eu não consegui assim me sentir totalmente firme porque apesar de eu ter firmeza no conteúdo, acho que o dia em si, que foi um dia chuvoso, foi dentro da sala de aula, ter sido da forma que foi, não colaborou muito para que a aula pudesse ter muito êxito por isso que vou voltar nas próximas semanas a ministrar esse conteúdo com outras atividades e também para que eu possa realmente utilizar os outros espaços da escola. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Água Viva, no seu processo de reflexão, reconheceu que a descrição de suas aulas não atendeu todas as características dessa ação, porque o seu relato foi minuciosamente detalhado, mas não isento de posicionamento. Mostrou possibilidades de reconstrução de sua prática nas duas aulas, embora não as cite especificamente no momento de sua reflexão intrassubjetiva. Ela apresentou alternativas para melhorar a prática docente, no sentido de expandir os conhecimentos dos alunos, tais como: ampliação do “Projeto do Intervalo Interativo”, incluindo os temas das aulas e a organização dos alunos em grupos com maior quantidade de componentes, implicando menor número de grupos.

Dando continuidade, passaremos a analisar o momento intersubjetivo dos pares.

9.3.2 Refletindo intersubjetivamente com as partícipes

Objetivando ampliar a compreensão da prática docente, iniciamos o processo reflexivo intersubjetivo com questionamentos feitos por Estrela do Mar na ação do descrever, os quais abrangeram os conteúdos trabalhados, as situações de aprendizagem e a forma de participação dos alunos, tanto na primeira sessão como na segunda, no sentido de repensar sua atuação docente. O *extrait* a seguir ilustra o que acabamos de afirmar:

Estrela do Mar – Primeiro eu quero parabenizar, foi muito interessante para mim porque é um conhecimento que eu, assim, não tenho muito acesso, de trabalhar com jogos essas situações de dificuldade na escola e gostaria de saber, nessa parte de descrever, o que levou você a escolher esse tema para trabalhar?

Água Viva – Bom, como eu falei, eu escolhi esse tema justamente porque estava dentro do tema gerador do ano, do tema que a escola vai trabalhar, que é a formação do cidadão na escola. E eu entendo que para ser cidadão consciente a gente precisa ter valores estabelecidos, precisa ter metas, estar junto com o outro. Eu acho que o junto com o outro faz a gente caminhar melhor. E as crianças, elas sempre estão em situações de competição na escola. Então, tanto competições com atividades, competições de jogos, na própria aula de Educação Física, isso é constante, competição na vida deles. Observando isso e também as situações de violência, situações de inimizade, de muita briga entre eles, eu resolvi introduzir esse conteúdo de jogos cooperativos, aliás, o conteúdo de solidariedade, cooperação e amizade usando os jogos cooperativos, para tentar passar esses valores de solidariedade, amizade e cooperação para eles. Foi motivado por isso que eu fiz essa aula.

Estrela do Mar – Outra questão: como os alunos atuaram durante essa atividade? Então, você fez um relato que parece assim que foi muito fácil de lidar com esse momento, parece que você propôs e do jeito que você fez a proposta aconteceu tudo legal, tranquilo, [risos], é bom a gente saber esses

detalhes.

Água Viva – Pronto, os alunos, eles se empolgaram porque os jogos cooperativos, eles motivam apesar deles estarem acostumados com aulas mais competitivas e ao saberem que iriam ter atividades novas, foi algo inovador para eles, mas essa inovação trouxe certa, eu não quero usar a palavra agonia, mas certa agitação entre eles, inquietação. Então eles queriam fazer logo, eles ficavam em pé, eu pedia para sentar, “não é agora não, meu filho”, e eles ficavam em pé, “tia, me dê logo aqui” e queriam pegar o material, queriam ficar tudo sentado nas cadeiras na hora da brincadeira da cadeira, separados das meninas, não era nem para encostar nas meninas, ficar perto. Então, eles tiveram esses trâmites e que realmente aconteceram na aula, mas assim, eu tentei, como já conhecia a turma, no geral, fazer com que a turma participasse. Então, eu tentei prender a atenção deles o máximo que eu pude.

Alga Marinha – “Água Viva tu faz um manancial” (risos) [cantarola a professora], você está de parabéns por esse trabalho, viu, gostei muito do que você apresentou, do que você fez. [...] mas ela foi de uma forma que a gente conseguia imaginar, lúdica, por exemplo, o Voo dos Gansos, a gente vai imaginando, os meninos tocando nas mãos uns dos outros e fazendo o voo. Eu gostaria de saber, os alunos no momento em que você estava fazendo essa prática, você percebeu que eles gostaram desta atividade, que comentários eles faziam na hora, por exemplo, você propôs atividade, ele fez atividade, eles comentavam alguma coisa na hora?

Água Viva – Bom, antes de começar a aula eu tive um pequeno momento com eles na sala para fazer chamada e explicar como seria a aula, nesse momento eu expliquei cada atividade como iria ser, porque eu sabia que o tempo é curto. Expliquei a dança das cadeiras cooperativas, vai ter o volençol, que eu abri o lençol e expliquei a técnica como ia ser jogada, eles ficaram alvoroçados, eles ficaram “professora, vamos agora”, “tá esperando o quê? vamos agora” e querendo, porque foi algo inovador, eles nunca tinham tido uma aula de jogos cooperativos. Então, como o jogo cooperativo propõe jogar com o outro, eu percebi que eles, talvez inconsciente, eu não posso afirmar com certeza, mas porque eles eram acostumados só com a competição, então o jogar com o outro teve uma receptividade muito boa, eu não esperava que fosse assim, eu me alegrei muito. Eu fiquei muito feliz com essa aula, eu não esperava que eles iam gostar de brincar com o outro, de participar, porque tirando o momento que eu falei, anteriormente, dos dois alunos que se esquivaram porque queriam jogar futebol, toda turma participou.

Alga Marinha – Descreva o que foi que esses meninos que ficaram de fora fizeram durante a aula.

Água Viva – Então, durante a aula eles participaram, mas chegou um momento...

Alga Marinha – No volençol que você citou que eles não quiseram participar, aí eles ficaram sentados?

Água Viva – Não, eles falaram pra mim que não queriam participar e que iam ficar correndo na quadra. Eu disse a eles que dessa forma eles não iriam ficar porque os alunos iriam ser estimulados por eles aí quebraria todo clima da aula, o que estava acontecendo que eles não podiam fazer dessa forma, não. Então, com a gente tinha uma professora que tava batendo fotos e ela se propôs a ficar com eles. Eu deixei aberto, mas eles não quiseram participar nesse momento da aula. Em seguida, na outra atividade, que foi o relaxamento, eles ficaram.

Alga Marinha – Então, foi só um momento, é acho que do descrever você conseguiu dizer tudo o que passou, inclusive até as atividades. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Sereia do Mar intervém para saber sobre algum fato marcante acontecido na aula, como no *extrait* a seguir:

Sereia do Mar – Boa tarde, eu quero lhe parabenizar pela sua aula que eu tive oportunidade de assistir, muito interessante porque realmente você pergunta: “e é aula de Educação Física?” E na verdade é aula de Educação Física, a criança sua também, a criança corre, a criança pula, a criança pensa, a criança imagina e a criança, ela reflete. [...].

Estrela do Mar – Você já está no descrever?

Sereia do Mar – É, eu já estou no descrever, o que é que deixa realmente transparecer, alguma coisa

assim que marca, que marcou, de importante nesse dia nessa tua aula? E o que tu percebeste que os alunos gostaram mesmo?

Água Viva – Eu acho que eles gostaram de jogar com o outro, porque era uma atividade que eles jogavam sempre contra o outro, e sempre eram separados. Apesar de eu nunca fazer separação, mas os meninos sempre queriam uma atividade e as meninas outra atividade, mesmo que eu levasse algo planejado, como sempre levo, mas eles sempre buscavam, no final da aula tinha que ter futebol para os meninos e corda para as meninas porque se não não era aula de Educação Física para eles. Eu poderia levar uma aula maravilhosa, mas, no final, nem que fossem 5 minutos, eles tinham que ter essa segregação, de separação, e às vezes conseguiam até no final, que inclusive na hora do relaxamento, da volta à calma, eu pedi para eles pegarem nas mãos, não sei se você lembra?

Sereia do Mar – Lembro!

Água Viva – Eu pedi para eles segurarem nas mãos e ficou como uma grande corrente, assim, como uma corrente misturada, cada um segurando nas mãozinhas e eu vi pela primeira vez menino pegando na mão de menina sem fazer bico, sem fazer birra, e foi isso que eu acho que ficou mais marcado para mim, e é por isso que eu quero continuar, quero fazer esse equilíbrio entre a competição e a cooperação. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

No que se refere à segunda sessão, o processo reflexivo foi desencadeado também por Estrela do Mar. Vejamos o *extrait* que evidencia como ocorreu:

Estrela do Mar – Eu sou Estrela do Mar, achei muito interessante a aula, tudo o que é referente a jogos mobiliza muito o aluno, a participação, a alegria, esse desenvolvimento do aluno também que é super necessário, essa alegria na escola. Mas, eu tive uma curiosidade, eu quero saber: por que a professora considera o tema lateralidade interessante?

Água Viva – Eu considero o tema lateralidade interessante porque é uma valência psicomotora, e todos nós já nascemos com nossa lateralidade definida, e um dia isso vai estar bem firme no nosso sistema corporal. No entanto, às vezes as crianças, e até mesmo os adultos, têm dificuldade com essa questão da lateralidade, e no nosso dia a dia a gente precisa muito distinguir essa questão da direita e esquerda, no trânsito para os adultos, numa questão de localização, para as crianças também a localização, a própria questão da escrita, como foi falada pelas professoras de sala de aula. O saber que a barriguinha do b é para direita e a barriguinha do d é para esquerda, então todos esses argumentos me fazem acreditar da importância da lateralidade.

Estrela do Mar – E assim, o que levou os alunos, você disse num determinado momento da sua descrição, que os alunos perderam um pouco de interesse.

Água Viva – Sim.

Estrela do Mar – E assim, eu questiono muito que como uma coisa tão interessante, o jogo, faça com que esse aluno perca esse interesse. E o que você atribui a essa perda de interesse?

Água Viva – O que eu atribuo a isso foi a questão do gênero mesmo, porque na hora que eu dividi os grupos eu coloquei principalmente as duplas, naquelas atividades de duplas, que eu coloquei menino com menina, eles assim ficaram chateados, “ah, eu não vou”, foram falas deles, “eu não quero”. Então, falta de interesse que eu falei foi nesse sentido deles não quererem, mas se eu tivesse colocado, como aconteceu em outras brincadeiras, com outro menino, ou com grupos de meninos, eles foram numa boa. Então foi essa questão do gênero mesmo que, como eu abordei aqui na minha fala, está muito forte nessa turma.

Estrela do Mar – É pela própria fase de desenvolvimento da criança, essa fase da idade sete e oito anos. Então, é a fase assim que eles estão organizando os clubes, o clube só da Luluzinha, o clube só do Bolinha.

Água Viva – É!

Estrela do Mar – Essa é uma fase do desenvolvimento assim que a nossa tarefa de sala de aula é observar muito isso aí e tentar respeitar esse momento, não significa que nunca pode ser quebrado, pelo contrário, deve ser quebrado, mas quando é uma tarefa que precisa de uma execução mais primorosa, é necessário respeitar esse momento.

Água Viva – Eu entendi isso, é tanto que no meu reconstruir, eu falei isso, que reformularia as atividades devido a essa questão que eu observei. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

No sentido de complementar as informações nessa ação, Alga Marinha se pronunciou, conforme o *extrait* a seguir:

Alga Marinha – Olá, eu sou Alga Marinha, eu penso que você já foi bem solicitada pela colega Estrela do Mar, mas assim eu queria, só uma curiosidade, para saber como foi que você lidou quando os meninos começaram a ter desinteresse pela aquela atividade do espelho mágico. Você parou? Você passou imediatamente para outra, eu gostaria que você descrevesse como foi que você lidou com essa situação.

Água Viva – Então, quando eles começara a dizer: “professora, eu não vou participar”, eu disse “por quê?” Vocês são todos iguais, aí eles disseram: “não, a gente não é igual” falando da questão da sexualidade. Eu disse: “vocês são, sim, todo mundo aqui tem dois braços, tem duas pernas”, eu levei para esse lado, tentei dizer a eles que ninguém era melhor do que o outro no sentido de igualdade, que todos estavam no mesmo patamar, aos meus olhos, que aquilo não era motivo para eles não brincarem, que eles iriam perder a brincadeira, que eles precisavam participar e aí fui juntando eles de novo e realmente a brincadeira aconteceu e eu não parei. Analisei porque, não foi por pirraça, para mostrar autoritarismo, mas para mostrar para eles que apenas estar na frente um do outro isso não iria tirar nenhum pedaço, não ia diminuir, e que eles têm que aprender a respeitar o colega. Eu trabalho muito com essa questão de valores nas minhas aulas, então o respeito, eu sempre bato nessa tecla, a individualidade de cada um, o saber aceitar o outro. É claro que eu diminuí o tempo da realização, mas eu não deixei de realizar.

Alga Marinha – Mas, no momento quando terminou sua aula, houve algum comentário ou algum aluno demonstrou que percebeu a diferença?

Água Viva – Principalmente no boliche, eles já estavam com bem domínio, até porque, como eu falei, anteriormente, a professora me informou da queixa, eu achei quando cheguei na sala que fosse algo assim absurdo, pronto não estão sabendo nem..., porque assim, quando eu disser direita, vão levantar os dois braços. Eu imaginei que fosse algo absurdo, eu me surpreendi, eram dois ou três alunos que realmente estavam com essa dificuldade e esses dois ou três alunos eles foram influenciados pelos alunos que já estavam com esse domínio, então eu vi que, no final, todos estavam com esse domínio. Eu tenho certeza que no decorrer das aulas devo buscar uma revisão ou duas, eu vou observar de fato se esse conceito foi internalizado. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Em seguida, continuamos com o processo reflexivo na ação do informar. Estrela do Mar retomou a palavra questionando e explicando detalhadamente sobre a formulação de objetivos, tanto na primeira como na segunda sessão. No entanto, a partícipe cometeu um equívoco, pois o descrever sobre uma turma específica de uma determinada série inclui explicitar os objetivos propostos.

O *extrait* a seguir evidencia como o processo ocorreu:

Estrela do Mar – Uma coisa que você colocou no relato, no informar, os objetivos no descrever. Os objetivos são no informar, primeiro você descreve o relato, o relato é na descrição e os objetivos são no informar, entendeu, em relação a esse formato, aí as dificuldades vão entrar todas no informar.

Água Viva – Tá aqui, eu botei.

Estrela do Mar – Tá certo, tá no informar, mas foram os objetivos que ficaram no descrever e são no informar.

Água Viva – Então eu coloco os objetivos?

Estrela do Mar – O relato para o descrever.

Água Viva – Mas já está.

Estrela do Mar – Volte aí nos objetivos que eu quero lhe fazer um questionamento. Você diz assim: trabalhar conteúdos interdisciplinares. Quais foram esses conteúdos?

Água Viva – Solidariedade, cooperação e amizade.

Estrela do Mar – Pois tire a palavra interdisciplinar, trabalhar conteúdos de cooperação, solidariedade e amizade, pronto, o seu objetivo é esse, interdisciplinar não vai entrar como objetivo, não.

Água Viva – Certo.

Estrela do Mar – Vai ser a temática geral que foi interdisciplinar, mas o objetivo tem que ficar muito claro. Não tá claro o seu objetivo. Trabalhando a forma de conteúdo de cooperação, mas você antes teria que dizer o que é cooperação, o que é solidariedade.

Água Viva – Não, conceitos?

Estrela do Mar – Conceitos vão entrar no confrontar.

Sereia do Mar – No confrontar é, tá certo. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Segue o *extrait* referente à segunda sessão:

Estrela do Mar – Você considera que atingiu seu objetivo com essa aula?

Água Viva – Eu considero que atingi, sim, apesar das dificuldades que eu tive.

Estrela do Mar – Mas a que você atribui tanta dificuldade? Fora as intempéries da natureza?

Água Viva – Eu acho que foram as intempéries da natureza mesmo e a turma naquele dia estava muito agitada, mais do que o normal, porque fugiu da rotina deles.

Estrela do Mar – Eu quero fazer um complemento, volte aí para os objetivos, eu não ia deixar passar isso, não.

Água Viva – Eu estava esperando.

Estrela do Mar – Objetivo geral: que os alunos ao final da aula possam adquirir conhecimentos básicos sobre lateralidade, esquerda e direita. O objetivo geral, ele não tem definição, você evidenciou o conteúdo, mas falta redigir na forma do objetivo. Você coloca assim embaixo um objetivo geral que possa relacionar a forma prática do conteúdo da lateralidade com as atividades corporais. Isso seria mais geral, ou juntar, você pegar o objetivo específico primeiro com o segundo você teria redigido um objetivo geral. Oportunizar para essa turma o contato... Seria específico mesmo, mas os dois primeiros seriam geral.

Água Viva – Então apagaria o geral e os dois primeiros específicos seriam o geral?

Estrela do Mar – É! Os dois primeiros formando um.

Sereia do Mar – Relacionar de forma prática o conteúdo de Lateralidade, com atividades corporais para favorecer a ludicidade dos alunos. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Na primeira sessão, Alga Marinha questionou sobre dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Vejamos como se efetivou no *extrait* abaixo:

Alga Marinha – Você disse que encontrou dificuldades em trabalhar esses conhecimentos devido à situação disciplinar dos alunos, mas que você conseguiu retomar. Como é que você lida, me informe

como é que você lida com a dificuldade do barulho e a sua voz? Porque é muito importante a questão da voz e do barulho, o barulho das crianças, né, e o professor tendo que falar bem alto, com eles, como é que você lida com essa relação?

Água Viva – Bom, nas aulas de Educação Física, geralmente os professores usam o apito, eu não sou adepta ao apito. Eu gosto de trabalhar com eles, realmente falando, e tendo essa troca, né, e isso desgasta um pouco, porque se nas aulas convencionais eles já se agitam e falam alto, no campo aberto como numa quadra em que eles estão perto de materiais que para eles são um estímulo, eles se empolgam muito mais e falam alto. Realmente eu sinto certa dificuldade porque tem horas que eu escuto a minha própria voz, aí quando isso acontece, eu digo epa, tenho que parar, eu começo a baixar o tom de voz para ver se eles, então isso funciona sabe. Às vezes eu estou falando muito alto, não brigando, mas porque eles estão falando mais alto do que eu, e eu preciso que eles escutem o que eu estou falando, e eu vou baixando bem o tom de voz e eles vão querendo ouvir então eles vão calando, né, vão procurando ouvir. Não consigo cem por cento porque realmente existem aqueles bem agitados, mas tem sido dessa forma. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

A última questão foi realizada por Sereia do Mar e se referiu ao papel do aluno limitando-se somente a primeira sessão, segundo o *extrait* seguinte:

Sereia do Mar – Eu anotei, qual foi realmente o papel do aluno na aula? Porque tem a ver também até com a questão do objetivo, qual era porque o teu papel, você deixou isso bem claro, qual era o teu papel, e o do aluno, trabalhando com esse tema?

Água Viva – O papel do aluno, a meu ver, foi de estar mais reflexivo sobre essas questões, né, de como foi dito na sala, como foi abordado para com eles sobre os conceitos colocados, eu acho que o papel deles foi entender melhor os conceitos, de refletir sobre isso, foi enxergar o papel do outro na vida dele. Eu acho que essa aula foi mais para ele enxergar o outro do que para ele se ver, mas quando a gente enxerga o outro a gente se vê, é assim que eu vejo. Então eu matei dois coelhos numa cajadada só [risos]. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Da mesma forma que nas ações anteriores, a ação do confrontar iniciou-se com os questionamentos de Estrela do Mar, tanto na primeira como na segunda sessão, evidenciado no seguinte *extrait*:

Estrela do Mar – Você falou da sua mediação, você comentou sobre os alunos, da relação entre conhecimento e realidade particular no contexto de ensino, pronto, teria que ter entrado o que é solidariedade, o que é amizade.

Água Viva – Os conceitos que eu trabalhei com eles, né?

Estrela do Mar – Isso, deixar bem claro os conceitos que você trabalhou com eles e depois você dizer, fazer a comparação com sua forma de ensinar, justificando a importância desses conceitos para a aprendizagem mais específica. E no reconstruir, inclusive você já enfocou, a questão da nova prática, de como você mudaria essa aula.

Alga Marinha – Você falou que ficou muito feliz em dar essa aula, mas essa aula, com relação aos seus conhecimentos, ela te ajudou a melhorar, a formular novos conhecimentos?

Água Viva – Sim, eu já conhecia essa metodologia dos jogos cooperativos porque quando eu fazia graduação eu participei de uma pesquisa que ela era baseada na solidariedade e na cooperação, mas eu confesso que eu nunca tinha trabalhado nessa turma especificamente sobre isso, e eu realmente gostei porque eu pude retomar a leituras, inclusive eu estou relendo o livro, porque eu já tinha lido alguns anos atrás, e outras leituras como Orlick, que é um autor que trabalha com jogos cooperativos, até porque eu pretendo alçar outros voos.

Alga Marinha – Então essa tua fala agora responde que sua forma de ensinar nessa aula serviu a um interesse, você irá fazer uma mudança de prática.

Água Viva – Sim, eu quero me equilibrar mais com relação à cooperação e à competição, porque a gente no decorrer da nossa prática, eu não sei vocês, mas eu, a gente às vezes se acomoda um pouco. Faz aquele planejamento e vai ficando só naquele planejamento e vai passando ano e entrando ano. Essa releitura desse texto deu em mim novas visões, novas oportunidades de trabalhar com a mente e com o corpo.

Sereia do Mar – E esse tema nesse dia ele deve ser ampliado em outras aulas. Vendo essa questão, você acha que colaborou realmente para construção dos cidadãos mais atuantes?

Água Viva – Eu acho que sim, como você mesma colocou, em uma aula só não tem condições de ficar um conceito sólido, devido à idade, devido ao pouco contato com o tema que eles tiveram, mas, como eu já falei, é um projeto que eu quero trabalhar durante o ano. Vou transformar em projeto, vou trabalhar, vou equilibrar mais as minhas aulas. Então, vão ter aulas que eu não vou levar só com o cunho competitivo, mas também agora eu vou mesclar essas aulas, cooperação, competição, cooperação, competição até o ponto de chegar o final do ano e eu chegar para vocês e falar: “gente olhe eu tive bons resultados porque os meus alunos mudaram suas atitudes, porque a diretora chegou para mim e falou que o intervalo tá melhor, que as professoras chegaram para mim e se posicionaram com relação às melhoras”.

Sereia do Mar – Então é um resultado em longo prazo.

Água Viva – Em longo prazo. Que não pode ser buscado em só uma aula. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na sessão posterior, ela colocou a seguinte questão:

Estrela do Mar – Eu só quero uma questão, você considera que sua aula contribuiu para formação da cidadania?

Água Viva – Sim, porque como eu já falei que a aula colaborou para formação do cidadão, pois além de estar desenvolvendo atividades lúdicas, onde o aluno tem a oportunidade de brincar e se socializar, que tem a ver com o desenvolvimento da cidadania, ela ensinou conteúdos básicos de esquerda e direita que são aplicados no nosso dia a dia. Então, o ser cidadão, para a gente ter esse direito de conhecer o nosso corpo, de conhecer leis de trânsito, de se direcionar, de se posicionar, e isso eu creio que ajuda na formação do ser cidadão. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

As reflexões seguintes centraram-se na ação do reconstruir. Água Viva respondeu os questionamentos realizados pelas partícipes na primeira sessão, como fica evidente no *extrait* referente a esse momento:

Estrela do Mar – Você mudaria essa aula? Então você já colocou para gente que mudaria. Que objetivos, você colocaria para essa nova prática?

Água Viva – Não, eu continuaria com os mesmos objetivos, mas eu só mudaria a metodologia, que seria dessa forma que eu descrevi, que eu falei. Eu procuraria trabalhar, devido à turma ser muito grande, trabalhar com mais grupos.

Estrela do Mar – Grupos menores.

Água Viva – É, grupos menores, em quantidade maior porque eu acho que eles participariam mais.

Estrela do Mar – Eu achei que o seu relato está claro. Agora o que precisa ficar claro para o aluno, que eu não sei se ficou, é esse sentido de solidariedade, de cidadania, de amizade.

Água Viva – Ficou, porque eu fiz a avaliação, aí na avaliação eu perguntei para eles justamente isso.

Estrela do Mar – Aí como é que você discute esses conceitos antes de você fazer a aula?

Água Viva – Eu fiz assim, de forma bem simples, eu peguei os três temas geradores, cheguei na sala de aula e antes de uma aula, sem ser de cooperação, eu coloquei para eles os conceitos no quadro e fui perguntando para eles o que eles achavam, o achismo deles mesmo. O que eram aquelas três palavras, o que é isso para você? E depois que a gente fez a aula eu fiz a mesma pergunta. O que vocês acham agora que é solidariedade? Então, as respostas ficaram um pouco mais completas,

dentro do contexto deles e dentro do que eles conhecem, entendendo que uma aula só sobre isso não vai realmente formar um conceito bem conciso neles. Eu teria que ter mais aulas sobre isso, trabalhar mais profundamente, levar outros tipos de ferramentas para poder, né? Obrigada.

Alga Marinha – Quando você olha sua prática anterior e essa prática que você realizou nesta aula, você faz alguma relação com ela?

Água Viva – Essa prática anterior que você diz é o quê?

Alga Marinha – Essa prática assim mais tradicional de dar aula de Educação Física.

Água Viva – Eu sempre quis inovar nas minhas aulas, a verdade é essa. Eu nunca me contentei em pegar uma bola e um apito e chegar na quadra e dizer: jogue futebol e ficar sentada olhando, eu nunca me contentei com isso, apesar de ser nova na profissão, só ter dez anos. Então, eu estou com aquele gás, mas assim, eu espero que esse gás não acabe, porque eu sempre busco interagir com os conteúdos da sala de aula para que a gente possa interagir na aula de Educação Física. Então, toda semana é uma aula diferente. Essa semana, por exemplo, eu estou dando quantidades e classificação, então eu trabalhei com tampas. Aí as pessoas perguntam: “mas é uma aula de Educação Física?” Mas é porque a minha disciplina trabalha o lúdico, para construção do conhecimento e para a formação do cidadão. É assim que eu vejo a minha disciplina.

Alga Marinha – Que bom, então eu acho que você está no caminho de reconstrução da própria prática docente, da formação de seus alunos, parabéns viu (risos).

Sereia do Mar – Eu acho que você poderia reconstruir essa tema com esses conceitos durante todo esse ano. Pegasse os três conceitos e com essas crianças dentro da proposta que nós estamos trabalhando de formação de conceitos na idade infantil, nessa idade do Ensino Fundamental, certo, é uma forma de você tá trabalhando a teoria na prática com os alunos até para elaboração de um projeto maior seu dentro da formação de conceitos seria muito interessante fica como sugestão pegar para ter como base o livro da professora Maria Salomil de que tá no prelo, mas no período passado nós já estudamos alguns textos dela em que ela coloca toda a metodologia de formação de conceitos. Parabéns. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na sessão posterior, não houve questionamentos, somente foram feitas sugestões, como as vistas no *extrait* abaixo:

Alga Marinha – Eu não tenho mais perguntas para fazer, já que essas questões foram colocadas pela colega, gostei muito dessa parte do reconstruir com a imagem porque eu sou canhota também e eu tenho dificuldade com a questão da lateralidade, um dia uma colega me perguntou onde era minha casa e eu ensinei tudo para o lado contrário, ao invés dela ir para o lado de cá, ela foi para o lado oposto, quando ela ligou de novo perguntando aí que eu fui perceber que eu tinha dito o contrário para ela [...], mas é interessante trabalhar com as crianças essa parte da lateralidade. Então, essa reconstrução que você fez com essa imagem foi muito bonita, interessante, isso.

Sereia do Mar – Eu sugeriria que você, por exemplo, repita aquela atividade do boliche porque é muito interessante principalmente na parte da matemática, mas eu sugiro que você faça da seguinte forma: você coloca como se fosse, por exemplo: A o nome da criança e J, então, quando J tiver jogando para acertar lá, jogando a bola para acertar o pino, que J tenha o par. Então, se o J estiver jogando e ele não conseguir somar, que o J seja o ajudante do par mais experiente para poder fazer a soma. De certa forma, não o coletivo todo, porque um gritava, o outro gritava, e às vezes a criança tava pensando, mas a turma já dizia o resultado.

Água Viva – Então ninguém pode falar o resultado, só o seu par.

Sereia do Mar – É uma sugestão também, porque na hora em que a criança jogava ele ficava pensando para somar quanto era quinze mais oito, não dava tempo porque a maioria que já sabia respondia e ele ficava sem responder.

Água Viva – Boa sugestão. E têm uns que a aprendizagem é mais lenta, né? (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Água Viva se sente responsável pelo trabalho que faz, buscando alternativas para melhorar sua prática, ao repensar suas ações com o objetivo de que as ideias compartilhadas nas aulas sobre os temas transcendam os muros da escola rumo à formação do aluno cidadão para atuar na sociedade.

Quanto às reflexões e aos questionamentos direcionados aos jogos cooperativos, tema da primeira sessão, podemos afirmar com base em Liberali (2009, p. 239):

Essas indagações remetem a questões colocadas por Boff (2003): vivemos na lógica da cultura do capital em que a competição, e não a cooperação, leva a guerras econômicas e políticas, desigualdades e injustiças. Em outras palavras, geram a cultura da violência.

Na realidade apresentada, não podemos falar em respostas prontas para as questões focalizadas nas aulas relatadas nas sessões, mas em conteúdos que devem ser compartilhados constantemente pelos que fazem a escola – professores, alunos, diretores, coordenadores e comunidade em geral –, ou seja, realizando uma construção comum.

Houve momentos em que sua reflexão foi mais técnica, principalmente quando apresentou exemplos de como realizou os jogos, de como as normas foram apropriadas pelos alunos e de como se deu a sua aplicação. A reflexão prática ocorreu quando explicou o porquê de trabalhar com os temas nas aulas de Educação Física e quando fez avaliação pessoal sobre sua prática.

O processo reflexivo desencadeado contemplou aspectos de domínio do conhecimento, valores e mudança de atitude. Houve momentos de sua reflexão que enfocou as causas sociais e políticas implicadas nas situações conflituosas vivenciadas na sala de aula.

Pelo exposto, foram vivenciados momentos de reflexão prática e técnica, mas o que predominou foi a reflexão crítica, porque suas ações tiveram como subsídios fundamentos teóricos para respaldar sua prática, no sentido de mudança e transformação.

O último momento do processo culminou com a nossa reflexão, no sentido de percebermos até que ponto nós colaboramos para Água Viva repensar sua prática docente. Vejamos o *extrait* da primeira sessão:

Estrela do Mar – Bom, eu contribuí com a professora, embora o relato dela para mim esteja muito minucioso e bem sintetizado também, como deve ser mesmo um relato. Eu acho que contribuí no sentido da reorganização desse relato, muito mais nesse sentido da reorganização do relato, de colocar um título na sessão reflexiva, na distribuição das ações da sessão reflexiva. Bom, minha contribuição foi apenas essa. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na sequência, o *extrait* da reflexão de Alga Marinha:

Alga Marinha – A sessão reflexiva da aula sobre jogos cooperativos embasados nos temas solidariedade, amizade e cooperação, eu colaborei escutando, sendo atenta, participando e até no meu imaginário porque é como se eu estivesse lá vendo aquela aula. Então, já que eu tive essa escuta sensível, significa que eu estava participando dessa aula, então eu ,é, colaborei hoje nesse sentido e também dando, falando, perguntando, questionando, comentando, a respeito da aula né, foi mais a minha participação. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Como podemos observar, uma das partícipes se limitou em dizer que colaborou na reorganização do relato e a outra, na ação de escutar. Não houve reflexão sobre o tipo de colaboração e contribuição para a prática docente, embora elas tenham participado de todo o processo de reflexão, sugerindo, opinando, colocando seus pontos de vista. A reflexão intrasubjetiva não se realizou a contento.

A seguir a reflexão de Sereia do Mar, explicitada no *extrait* abaixo:

Sereia do Mar – Quanto à minha colaboração, eu acho que eu colaborei na medida em que eu solicitei algumas informações na descrição, eu também colaborei dando a informação para o grupo de como foi na prática que eu estive presente a aula da professora Água Viva, na medida em que eu dei essa informação eu colaborei para ela perceber um pouco da aula dela, de certa forma eu penso que ela fez uma reflexão. Então eu solicitei também esclarecimentos, eu complementei a discussão acrescentando outras evidências em relação ao relato no sentido de quanto à participação, não é, dos alunos, eu não discordo de nenhum ponto que foi colocado porque não teve nada para ser discordado, não, no relato dessa aula. Eu acrescentei no confronto algumas informações, aos argumentos apresentados, não discordo de nenhum dos argumentos, pelo contrário, eu acho que eu estimei a identificação de alguns pressupostos teóricos no sentido dela fazer a ponte entre a teoria e a prática em relação à elaboração dos conceitos sobre esse tema dessa aula. Na reconstrução, ela poderia ir indo reconstruindo aos poucos os três conceitos, foi o que eu coloquei também na reconstrução, isso de certa forma são questões que auxiliam, que ampliam, as alternativas de mudança na sua prática, melhorar a questão do conhecimento, e isso faz parte e foi também as sugestões que eu pude apresentar. Eu tive realmente paciência para escutar, em alguns momentos me senti desejosa para falar, com vontade de falar, mas eu fiquei calada, eu respeitei a vez do outro falar. Eu acho que contribuí como colaboradora no sentido de aprender a escutar, e isso é o que tá me fortalecendo, porque na pesquisa colaborativa nós somos aprendizes e estamos aprendendo a todo momento, que é uma das habilidades básicas, muito importante você esperar a sua vez para se pronunciar e a escutar. Então, eu esperei também a minha vez de falar, eu registrei algumas ideias para expressá-las no momento oportuno, e eu acho que a minha contribuição foi nesse sentido. E eu queria parabenizá-la mais uma vez pela brilhante sessão reflexiva e a grande contribuição que você trouxe para o nosso grupo em relação a jogos cooperativos, muito interessante, e eu acho que isso era o que eu tinha para colocar nesse momento agora. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 29 de abril de 2010).

Na segunda sessão, realizamos o mesmo processo, iniciando com Estrela do Mar, conforme o *extrait* a seguir:

Estrela do Mar – Eu acho que eu colaborei no sentido de questionar alguns saberes, informar alguns conhecimentos, refletir juntamente como grupo sobre a atividade docente, e dessa vez eu preciso trabalhar a minha escuta porque eu interfeirei várias vezes na linguagem dos outros, no discurso do

outro, e eu acho que contribuí com a Água Viva nesse momento. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

A seguir, Alga Marinha efetivou sua reflexão, como ilustrado no *extrait* abaixo:

Alga Marinha – Eu colaborei no momento em que eu questionei sobre o trabalho dela no momento em que eu participei colocando alguma coisa nesse sentido. O fato de nós refletirmos sobre a prática pedagógica da amiga professora Água Viva, ela ajuda também a reforçar e a gente refletir sobre os nossos conhecimentos para trabalhar no dia a dia, essa parte corporal das crianças, perceber as dificuldades psicomotoras da criança. Então, no momento em que a gente reflete, discute, questiona, nós estamos trocando saberes e isso é muito válido. Então, parabéns pelo seu desempenho pela sua prática pedagógica ensinando crianças e nos ensinando também. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Concluindo o processo reflexivo, Sereia do Mar expressou-se conforme o *extrait* que se segue:

Sereia do Mar – Acho que eu solicitei na descrição quando eu pedi informações complementares e eu retomei alguns aspectos também relacionados à aula principalmente quando eu pedi para ela na parte do informar que ela voltasse um pouquinho o *slide* para melhorar a parte da redação em relação ao transmitir. Eu coloquei alguns posicionamentos também em relação à sessão da professora, eu refleti com ela apontando em relação à própria observação que foi realizada e sobre a sessão que foi descrita para o grupo. Hoje ninguém falou do referencial teórico, mas eu acho que é necessário. Com relação ao referencial teórico, apesar de você não ter colocado, percebeu-se que você teve como base aquele livro anterior, como é que é o nome dele, para trabalhar a lateralidade? Jogos cooperativos?

Água Viva – Não, eu não usei ele não, eu usei o de Santana, a recreação que eu tirei de um livro chamado *Recreação 1000* que eu acho que eu nem coloquei, e também basicamente esses dois: *Recreação 1000*, que eu tirei alguns jogos, e na verdade eu olhei, sim, jogos cooperativos de Fábio Broto, mas eu reformulei atividades porque precisava de adaptações eu tirei uma atividade: espelho mágico.

Sereia do Mar – Você contra-argumentou, apesar de eu ter colocado a questão do desfecho da aula, então foi bacana a tua posição, de certa forma esclareceu e eu acredito também que serviu essa parte desses argumentos com relação ao final da realização da aula [...]. E dizer que é enorme a aprendizagem daqui do grupo após cada aula que é relatada após uma sessão reflexiva. Eu acho que o nosso grupo, ele cresceu muito, eu penso que melhorou em todos os aspectos, eu acho que eu aprendi muito, muito com vocês. Então, eu acho que nós temos condições, sim, de fazer um trabalho bom nas escolas, nós temos condições, sim. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Nesse último momento do processo reflexivo, apenas Sereia do Mar destacou todos os aspectos em que colaborou com a prática docente da partícipe. As demais se limitaram a ressaltar somente alguns pontos relacionados ao relato, como sua reorganização e distribuição das ações nas sessões, particularmente, a ação de escutar, embora no momento intersubjetivo tivessem colaborado questionando, solicitando informações e apresentando sugestões.

Isso demonstra que a reflexão não é uma ação espontânea, e sim um processo que demanda tempo e aprendizado. Como afirma Liberali (2008, p. 45), “[...] é importante

considerar as características desse processo dentro de uma perspectiva que tem como foco desenvolver as ações da reflexão crítica”.

Reportando-nos ao contexto de todo processo, podemos destacar que o agir colaborativo propiciou, além de recolocarmos nossas ideias, excluir outras, assumindo posições de confronto para redimensionar a prática docente no sentido de sistematizar conhecimentos, reformular objetivos e modificar situações de aprendizagem com liberdade para argumentar, contra-argumentar, pedir esclarecimentos e solicitar informações complementares às ações desenvolvidas pelas partícipes, e, na maioria das vezes, esperar, escutar, respeitar ideias e só expressar nossos pontos de vista no momento oportuno.

Salientamos que além da reflexão técnica, houve momentos de reflexão crítica, quando ultrapassamos os limites da sala de aula e da escola entendendo que os problemas que nelas afloram estão relacionados às condições socioeconômicas e políticas da sociedade em que vivemos.

Nesse processo, merece destaque a relação com o outro, com o mundo, pois, principalmente no dizer de Vigotsky (2007), o papel do outro é fundamental, não somente para construção de novos saberes, mas para o conhecimento de si mesmo e expansão da nossa capacidade de refletir crítica e colaborativamente.

A relevância desse processo é destacada por todas nós, como expresso nos *extraits* seguintes:

Sereia do Mar – Eu quero dizer que aprendizagem, ela foi coletiva, e nós estamos aqui cada dia aprendendo umas com as outras, o nosso estudo continua, a nossa pesquisa não termina aqui, hoje nós estamos encerrando a última sessão com a professora Água Viva, mas nós vamos continuar nos encontrando, estudando no nosso grupo de Pesquisa Colaborativa. Obrigada! (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Água Viva – Eu gostaria de registrar a tamanha satisfação que eu tive de estar junto com vocês durante esses dois anos, que a gente sentou, estudou junto, discutimos, crescemos juntas, e eu posso afirmar com toda certeza que hoje eu sou uma professora melhor, e que vocês contribuíram muito e muito para que eu me tornasse não só uma professora no sentido acadêmico, mas como pessoa, como amiga, e me sinto muito cuidada pelo grupo, me sinto muito amada por todas e eu queria deixar o registro, bom eu vou parar porque eu já estou com vontade de chorar. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Alga Marinha – Nós estamos em um processo de construção ainda, né, de aprendizagem sempre, o tempo todo, olha só, eu acho que a gente criou laços, isso é importante, criamos laços, e laços têm duas pontas e a gente pode formar os laços e puxar assim e formar novos laços, isso é muito bom. Eu acho que gosto muito assim das aulas da Estrela do Mar, sabe, um dia eu ainda vou estudar com ela a parte de didática porque Estrela sempre tá ensinando a gente como fazer melhor o objetivo, como pegar a teoria. Eu acho interessante essa colaboração mesmo esses ensinamentos, esses questionamentos. Foi um momento de crescimento assim para todo mundo. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Estrela do Mar – Bom, quando eu fui solicitada para o grupo aí eu disse: ah eu não posso que eu não tenho tempo. Então eu aceitei e vim achando que a gente ia ter dois ou três encontros e encerrar e eu só realmente me comprometi porque eu pensava que era uns dois ou três encontros para estudar um texto. Cada vez que Sereia dizia vai ter encontro eu dizia: de novo! oh, coisa sem fim! Mas eu confesso a vocês que foi muito bom, eu aprendi muito com vocês e também participei de um bom exercício de paciência, de esperar minha vez nas questões. Quando eu achava que a coisa já tava lá no fim e eu queria puxar me comportando como professora [risos], eu percebi que em certos momentos eu estava me comportando como professora, e não como partícipe, mas eu aprendi demais e foi muito bom. Eu não conhecia nenhuma de vocês duas, criei laços e estou muito contente de ter participado, acho que a gente cresceu muito juntas, foi a nossa união que proporcionou isso. A gente criou laços, afinidades e avanços. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Nessa perspectiva, resgatamos ideias, conceitos, aprendizagens, construímos conhecimentos, refletimos sobre os temas apresentados nas sessões. Além de apontarmos a relevância do estudo em colaboração, aprendemos juntas, firmamos laços de amizades e crescemos como profissionais – professoras.

Professoras que assumiram a coragem de dividir dúvidas, conflitos, tensões, saberes, linguagens diversas no intuito de contribuir, melhorar, provocar mudanças ou transformação nas suas práticas docentes.

Esse processo constituiu-se se em um movimento dialógico em que a colaboração foi instaurada de forma a propiciar compartilhamento não só de ideias, mas também de vivências, de experiências, sentimentos, conflitos e contradições em grande parte superadas.

É verdade que as modalidades de reflexão prática e técnica foram predominantes, todavia houve momentos de reflexão crítica, quando defendemos nossos pontos de vista, procurando analisá-los em contextos histórico-sociais mais amplos, focando, principalmente, a realidade na qual atuamos.

Nesse processo reflexivo colaborativo, o nosso agir colaborativo correspondeu a tudo o que nossa consciência conseguiu exprimir sobre a prática docente, assim como sobre as possibilidades de transformá-la.

Com essas apreciações encerramos este capítulo e passamos a desenvolver os encaminhamentos conclusivos.

10 RETOMANDO PERCURSOS

No processo de construção do conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodação. Ao contrário, deve gerar uma desinstalação, um choque no real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos. Isto porque o conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. (GHEDIN, 2002, p. 142).

Retomar percursos é preciso. É uma condição humana, um devir. Elaborar essa tese fez parte do caminho que traçamos no nosso percurso de vida pessoal e profissional. Uma conquista que não foi só minha, mas resultou de experiência compartilhada, que envolveu um grupo de professoras engajadas em realizar estudos com base na pesquisa colaborativa.

Nos estudos que realizamos, no mestrado (2002), já tínhamos constatado a necessidade de aprofundar conhecimentos, tendo como foco promover intercâmbio entre universidade e escola, em que os professores pudessem trocar experiências formativas no sentido de fazer uma aproximação entre teoria e prática.

Essa necessidade foi se configurando ao ministrarmos as disciplinas Práticas Educativas na Escola e após observarmos os alunos estagiários nas escolas de Ensino Fundamental. Nelas, além de constataremos as precárias condições em que trabalhavam os professores, percebemos que suas práticas constituíam em mera reproduções de modelos preestabelecidos, em que o processo de ensino-aprendizagem das crianças tornava-se, na maioria das vezes, prejudicado.

Apoiando-se nessa proposição, concorremos ao doutorado, visando o desenvolvimento de estudos que viessem a propiciar mudanças nas práticas docentes dos professores, no sentido de ressignificá-las e transformá-las. Para que o processo fosse efetivado, mudamos o campo empírico ao nos depararmos com outra realidade, ou seja, a possibilidade de participar dos estudos realizados na base de pesquisa *Currículos, Saberes e Práticas Educativas* e o fato de a nossa investigação se inserir na mesma abordagem teórico-metodológica de pesquisa (*Conhecendo e Construindo a Prática Pedagógica*) que integra a referida base. Entre outros

motivos particulares, destacamos o tempo que demanda a realização de uma pesquisa colaborativa.

Esses fatores abriram caminhos para o redimensionamento do nosso objeto de estudo e nos incentivaram a buscar formas de encontrar respostas para a questão de investigação e a consecução dos objetivos.

Assim, aproximamos universidade e escola – um projeto comum de colaboração – com o objetivo de contribuir para melhoria das práticas docentes em que o trabalho realizado foi alicerçado na pesquisa e na formação.

Nesse processo, o estudo dos conceitos e a análise das práticas desencadearam um processo de reflexão que nos possibilitou ampliar a consciência reflexiva, apropriando-nos dos conteúdos estudados que só foram possíveis pelo estabelecimento de espaços criados para tal finalidade.

Para isso, iniciamos o estudo elaborando nossas Autobiografias de Formação. Um procedimento metodológico imprescindível, quando nos propomos a narrar de forma sistemática como ocorreu a nossa história de formação e profissionalização, vivenciada ao longo do processo formativo. A análise foi efetivada a partir das seguintes categorias: formação profissional, experiências vivenciadas, motivos marcantes, imagem construída, profissão escolhida.

Os resultados apontaram que as nossas histórias de vida pessoal e profissional estão imbricadas na maneira como exercemos a docência. Cada história é única e singular, traz as marcas de um tempo em movimento que não para, já que estamos sempre em processo de formação, constituindo-nos como professoras – um processo inacabado, contínuo e permanente.

Assim, as experiências vivenciadas por cada uma de nós, nos cursos de formação, seja como alunas, seja enquanto professoras em tempos e lugares diferentes marcados por constantes transformações, fizeram-nos refletir acerca da profissão docente, possibilitando-nos tomar consciência dos significados que orientam a nossa prática, o que nos levou à construção da profissão de professoras num processo de construção/reconstrução que foi se constituindo na relação com nós mesmas e com o “outro”.

As autobiografias analisadas apontaram que a formação docente foi construída pela interconexão entre o espaço individual e o social, progredindo nas nossas experiências contextos e acontecimentos que acompanharam a nossa existência.

Argumentamos que, no campo de formação de professores, a formação inicial e contínua por nós vivenciadas contribuiu para a nossa construção profissional por meio de um

processo interativo e dialético, caracterizado por uma dinâmica entre as exigências sociais e a afirmação de nós mesma e nossa identificação com a profissão. Nesse processo, fomos construindo o nosso jeito de sermos professoras.

Por fim, as narrativas escritas por nós revelaram as experiências profissionais pelas quais passamos, dotando a própria trajetória profissional de significados e identificando escolhas ao longo de nossa existência de professoras, conformando os modos de compreender e de agir diante do processo de construção da nossa profissão docente.

Posteriormente, recorreremos à literatura para fazer uma incursão pelas produções teóricas relativas a professor e docência, objetivando uma arqueologia de suas significações. Nessa arqueologia, buscamos apreender os significados de professor ao longo da história da profissão, desde a educação nas sociedades primitivas onde não existia a figura do professor até a atualidade, em que o professor passou a ser significado como profissional. Quanto à docência, as modificações na sua significação sucederam paralelas ao significado de professor. Inicialmente considerada como transmissão, sua significação evoluiu para atividade especializada do professor. A arqueologia desses conceitos culminou com a elaboração de uma rede conceitual contendo o que significa para nós professor e docência e as inter-relações existentes entre seus significados, servindo de parâmetro de análise dos significados por nós elaborados.

Além da arqueologia desses significados, fizemos uma breve discussão acerca dos saberes docentes como forma de ampliar as análises em relação aos saberes conceituais anteriormente mencionados.

Nessa perspectiva, passamos à análise acerca dos conceitos prévios de professor e docência emitidos por nós no início do processo de investigação, estabelecendo relações com a história desses conceitos e com a metodologia de análise conceitual, especificamente as categorias elaboradas por Ferreira (2007).

A análise dos conceitos prévios evidenciou que ainda não fomos capazes de elaborar significados conceituais essenciais ao exercício de nossa profissão, como os conceitos de professor e de docência.

Quando se trata de professor, os significados prévios apresentados por nós no início do processo de investigação não contemplaram os atributos essenciais e necessários com nexos e relações entre o geral, o particular e o singular, referentes a um conceito, encontrando-se no estágio de caracterização. Já no que se referem à docência, nossas significações apresentaram estágios diferenciados. Enquanto Água Viva e Alga Marinha mantiveram-se no mesmo

estágio do conceito de professor, ou seja, o de caracterização, Estrela do Mar elaborou-o no estágio de definição e Sereia do Mar avançou para o estágio de conceituação.

Os estágios diferenciados de elaboração tanto para professor quanto para docência se justificaram porque os processos formativos vivenciados por nós não possibilitaram formação didática voltada para a elaboração de significados conceituais, fato comprovado nas Autobiografias de Formação escritas por nós.

Esses resultados se justificam por eles mesmos, pois a capacidade de conceituar é um processo que exige dos sujeitos, na sua individualidade, domínio próprio de condições psíquicas para tal finalidade, o que pode ser adquirida por meio de estudo sistematizado.

Nessa perspectiva, organizamos dois Ciclos de Estudos Reflexivos que nos possibilitaram o estudo de conteúdos que abordassem a temática em estudo – o conceito de professor e docência. Neles, foi desencadeado um processo de estudo e reflexão que nos permitiu colocar em prática a capacidade de pensar teoricamente e avançar rumo ao estágios da elaboração conceitual.

No processo de estudos para (re)elaboração dos conceitos, discutimos coletivamente as ideias dos autores. Conforme os textos selecionados, colocamos nossos pontos de vista, acrescentamos outras informações e tomamos consciência da importância e do potencial de termos empreendido reflexões que nos levassem a compreender a dialética da elaboração de conceitos, a especificidade da profissão docente, os saberes necessários, as competências requeridas ao professor no exercício profissional.

Para que o estudo fosse realizado a contento, foi necessário que estivéssemos motivadas e dispostas a colaborar e refletir, tarefa imprescindível a uma pesquisa colaborativa. Todas nós colaboramos, compartilhando experiências, conhecimentos, e refletindo sobre nossa profissão.

Em síntese, após o estudo e discussão de cada texto que versava sobre professor e docência, elencávamos os atributos gerais e em seguida os essenciais. Os significados emitidos por nós, posteriormente, tiveram como base as apreensões dos atributos essenciais e necessários a elaboração dos conceitos.

Nesse sentido, os significados emitidos inicialmente foram comparados em relação aos (re)elaborados após os estudos realizados. Esse processo possibilitou-nos entrecruzarmos conhecimentos e ampliarmos nossa capacidade de cognição a partir das reflexões que fazíamos, tanto que fomos capazes de acrescentar às nossas significações atributos novos.

Dessa forma, houve transformações na estrutura do nosso pensamento, fato comprovado quando alguma de nós demonstrou o domínio da (re)elaboração conceitual, ao

generalizarmos, abstrairmos e significarmos condições próprias do conhecimento científico, ao agregarmos o geral, o particular e o singular, ao conceituarmos professor e docência.

Analisando os significados de professor e docência, apresentamos estágios diferenciados em termos de significações. As partícipes Água Viva, Estrela do Mar e Sereia do Mar encontram-se no estágio de conceituação no que se refere à docência. Já Alga Marinha permaneceu no estágio de caracterização. Quanto ao significado de professor, Alga Marinha e Sereia do Mar emitiram significado em termos de conceituação, Água Viva e Estrela do Mar não evoluíram para esse estágio permanecendo na categoria anterior, ou seja, estágio de caracterização.

Quanto às partícipes que não atingiram ainda, há de se compreender que o processo é complexo e que nem sempre estudos empreendidos com essa finalidade formativa se consolidam amplamente de uma só etapa, precisando de um tempo maior de estudos para que o processo aconteça. Porém, os resultados comprovam a veracidade dos estudos que realizamos em termos conceituais, expandindo a compreensão que temos hoje em relação aos significados de professor e docência.

Cabe ressaltar que o processo de elaborar conceitos justifica-se por si mesmo, pois atribuir significados aos fenômenos é uma condição do nosso existir, enquanto que os esforços que empreendemos, no sentido de estabelecermos uma ligação com o desenvolvimento das funções mentais rumo à elaboração de um conceito científico, contemplam a promoção humana.

Assim, podemos considerar que, em geral, os estudos favoreceram mudanças. Aprendemos conjuntamente e transformamos nossa maneira de pensar sobre o que é ser professor e exercer a docência. Emergiu em nós uma consciência profissional nova até então não vivenciada – o trabalho em colaboração que contribuiu muito para tornar nossos pensamentos mais explícitos, principalmente nos momentos de discussões em que cada uma acrescentou informações que ampliaram a capacidade reflexiva da outra para rever o processo de (re)elaboração dos conceitos.

Foi no processo de ressignificação dos conceitos que reconhecemos a importância que tiveram os estudos que realizamos e as mudanças alcançadas, tanto que reafirmamos esse posicionamento, conforme o *extrait* seguinte:

<p>Estrela do Mar – Eu percebi que houve um grande avanço, porque assim eu tinha noção de docência, só que ampliei a visão, melhorei, compreendi melhor. Eu queria ficar com esse negócio na ponta da língua, alguém perguntar o que é isso e eu já...</p> <p>Sereia do Mar – Na verdade, é importante fazer esse estudo porque a gente trabalha basicamente no nível das definições. E quando a gente faz esse estudo selecionando os atributos, vendo a posição dos</p>

vários autores, a gente vê que o conceito pra se elaborar é necessário estudar o que é essencial para dizer o que é docência.

Água Viva – Eu considero que foi ampliado depois do ciclo de estudos, porque quando a gente fala pelo senso comum ou pelo que a gente estudou na formação inicial percebe que não é tão rico como quando a gente senta para estudar, pra realmente rever, pra estar junto com os autores discutindo, reelaborando e refazendo os nossos conceitos, então pra mim foi bastante proveitoso.

Alga Marinha – [...] mas a gente percebe que isso daqui é construído a partir de um processo de estudo e busca do saber, de uma ação contínua. (*Extrait* do Ciclo de Estudo Reflexivo sobre docência realizado em 30 de abril de 2009).

Desse modo, os Ciclos de Estudos Reflexivos constituíram experiência significativa até então nunca vivenciada por nós. Permitiram-nos uma formação reflexiva que teve como base uma metodologia de formação e a análise conceitual em que nos tornamos sujeitos e produtores de conhecimento.

Nesse processo, realizamos observações colaborativas das práticas docentes, antes e depois dos Ciclos de Estudos Reflexivos, a fim de estabelecermos a relação entre saberes conceituais e prática docente. Constatamos que os saberes conceituais de professor e docência emitidos pelas partícipes têm estreita relação com a prática docente desenvolvida nas escolas em que elas trabalham.

Assim, ficou evidenciado que a prática docente de Alga Marinha e de Estrela do Mar era predominantemente repetitiva, com enfoque em características de repetição em que focalizam as ações em perguntas *versus* respostas.

Algumas situações em sala de aula poderiam ter sido consideradas para que as partícipes tivessem desenvolvido uma prática docente reflexiva, inserindo as ações em contexto histórico-social mais amplo e tornando o conhecimento o elemento mediador para maior compreensão da relação entre esse contexto e os conflitos que afloram na escola e na sala de aula.

No que se refere à prática docente de Água Viva, as ações que desenvolveu em sua aula foram orientados por fins utilitários dentro de normas regidas por princípios comportamentais, tendo como meta o acompanhamento da assimilação do conteúdo por meio de tarefas práticas. Assim, sua prática docente caracterizou-se como repetitiva, permeada por uma reflexão centrada ora na modalidade prática, ora na modalidade técnica.

O seu agir evidenciou a inter-relação com os significados prévios atribuídos a professor e a docência, elaborados inicialmente, associados às formas pretéritas de concepção de docência como transmissão de conhecimento.

A análise das práticas docentes após os Ciclos de Estudos Reflexivos revelou que se operaram modificações na prática docente das partícipes. Apesar de manter-se, ainda, a

sistemática de uma interação centrada em perguntas e respostas que muitas vezes não possibilitavam a reflexão crítica sobre o conteúdo estudado, os conflitos emergentes e suas conexões com as situações contextuais mais gerais centram a atividade na figura da docente, uma vez que é ela quem introduz e conclui o raciocínio sem que o processo inclua a atividade do aluno aprender, há avanços à medida que constatamos uma alternância de ações que possibilitaram enfrentar os conflitos e contradições, formar novas atitudes e internalizar valores que possibilitaram um aprendizado mais efetivo.

Água Viva, por exemplo, no desenrolar de sua prática deixou evidente que os estudos propiciaram mudanças no quefazer docente, pois propiciou situações que possibilitaram aos alunos refletirem criticamente e expandirem os conhecimentos acerca dos temas em estudo, bem como formarem atitudes mais favoráveis ao aprendizado.

Na interface saberes conceituais e docência, a elaboração de conceitos em estágios diferenciados comprova que a sua aplicação corresponde à internalização dos significados por eles atribuídos.

Em síntese, as práticas docentes das partícipes se alternam conforme os significados que atribuíram para professor e docência, caracterizando-se como heterogêneas.

As reflexões que emergem no contexto de suas aulas são predominantemente prática e técnica porque não se valem das situações para analisá-las nas suas inter-relações sociais e políticas. É importante destacar o papel da colaboração reflexiva crítica nesse processo.

Se ao relatarem sua prática docente as partícipes tiveram dificuldades em distinguir as ações que davam suporte aos relatos, particularmente o descrever e o informar, assim como estabelecer o confronto, dificultando a apreensão do que foi feito e tornando a reflexão intrassubjetiva predominantemente prática e técnica. O momento da reflexão intersubjetiva foi imprescindível para superar o enredamento na cotidianidade e expandir a compreensão do significado da prática docente.

Nesse processo, tivemos a oportunidade de problematizar, refletir colaborativamente, possibilitando rever posturas, teorias e sugerir situações para modificar ações nas salas de aula e no contexto da escola.

Cada uma de nós contribuiu para transformar as práticas docentes uma da outra, apresentando sugestões para melhoria do processo ensino-aprendizagem. É verdade que nem sempre foi aceita com unanimidade, mas que auxiliaram na compreensão do quefazer docente.

O processo reflexivo vivenciado possibilitou reconhecer que as teorias que embasam a prática não estão claras, uma vez que diante de algumas situações de conflitos ficava a dúvida

de como agir, revelando para nós que é necessária a continuidade do nosso processo de formação profissional.

Conforme o exposto, vivenciamos os três momentos requeridos pela reflexão: a técnica, a prática e a crítica, predominando em suas exposições a última, porque as ações que desenvolveu se fundamentaram em teorias para respaldar sua prática e para que as mudanças pudessem se efetivar.

De modo geral, o processo reflexivo desencadeado serviu-nos para ampliar a nossa capacidade de pensar coletivamente sobre a prática, oportunidade impar até então não vivenciada por nós, ou seja, refletir sobre as práticas docentes entendendo-as como parte da realidade social.

Entendemos também que refletir criticamente não é algo fácil de realizar, tendo em vista que demanda tempo e aprendizado, que no seu bojo favorece tanto a repetição e a mesmice quanto a crítica, a ruptura e a transformação da realidade.

O *extrait* abaixo ilustra o que evidenciamos na nossa fala:

Estrela do Mar – Eu digo, assim, que eu sempre procuro contribuir pra que a gente possa crescer e compreender melhor essa sistemática que a gente está se utilizando e ao mesmo tempo conhecendo. Então, cada coisa que eu leio, estudo, eu vejo que a gente tem muito a melhorar, em todos os aspectos e as minhas contribuições sempre são nesse sentido, eu acredito que eu contribui pra melhoria, pra reflexão. (*Extrait* da Sessão Reflexiva de Água Viva realizada em 13 de maio de 2010).

Como esclarece Vázquez (1968, p. 16), “[...] é impossível à consciência comum, abandonada a suas próprias forças, superar sua concepção espontânea e irrefletida da atividade prática [...]”.

Nas reflexões realizadas, ficou evidenciado que o trabalho com o outro, além de potencializar nossa capacidade reflexiva, possibilita-nos compartilhar saberes, mudar atitudes, valores, na perspectiva de tornar nossas práticas docentes mais eficazes.

Nesse sentido, devemos agir colaborativamente, questionando as ideias, assumindo posições de confronto para defendê-las, recolocando, acrescentando outras ideias para redimensionar e contribuir para o avanço da nossa capacidade de colaborar.

Outro ponto de destaque é que as ações desenvolvidas propiciaram vivenciarmos momentos de aprendizagens, de desenvolvimento profissional, de construção de conhecimentos. Aprendemos juntas a compartilhar ideias para mudar ou transformar a prática docente, como também a nos reconhecer como pessoas e profissionais pertencentes a uma determinada categoria – a de professores.

Esse processo foi o meio pelo qual nos apropriamos do significado da nossa prática, já que através dele podemos nos desenvolver intelectualmente, compreender, aprender e falar sobre as nossas experiências pessoais e profissionais socialmente elaboradas.

Ressaltamos que a pesquisa colaborativa desenvolvida nos espaços de formação propicia aos partícipes a aprendizagem mútua, a colaboração, o crescimento pessoal e profissional. Quanto ao aprender, Freire (1996, p. 24) nos ensina: “[...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Com essa compreensão, reafirmamos esse posicionamento acrescentando que o aprender se fundou no ensinar se sobressaindo quando encontrou o outro que contribuiu para gerar o conhecimento que ora apresentamos.

Os caminhos retomados nesta tese significaram uma aprendizagem rica que não finda com esse trabalho porque é o pontapé inicial para outros trabalhos que ainda temos que realizar pela frente como educadora e formadora de professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, O. R. B. P. Como e porque aprendemos. In: FERREIRA, M. S.; FROTA, P. R. de O. (Org.). **Mapas e redes conceituais**: reestruturando concepções de ensinar e aprender. Teresina: Editora da UFPI, 2008. p. 35-55.
- AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 73-92.
- ALARCÃO, I. Professor-investigador: que sentido? que formação? In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Lisboa: Porto, 2001. p. 21-30.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PASQUAY, L. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ARNAL, J.; DEL, R.; LATORRE, A. **Investigacion educativa**: fundamentos y metodologias. Tradução de Ivana. M. L. de Melo Ibiapina. Barcelona: Labor, 1992. p. 258-263.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: **O professor e o ensino novos olhares**. 2. ed. n. 44, São Paulo: cadernos cedes, 1998. p. 19-32.
- BATISTA NETO, J. Saberes pedagógicos e saberes disciplinares específicos: os desafios para o ensino de história. In: SILVA, A. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 51-71.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP009/2001 de 8 de maio de 2001**.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.
- BUENO, B. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: CATANI, D. B; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4.ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 7-20.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COELHO, P. J. P. **Tear identitário**: a prática docente em arte como conhecimento compartilhado. 2008. 452 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, A. M. M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 485-503.

D'ÁVILA, C. M.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

DESGAGNÉ, S. Réflexions sur le concept de recherche collaborative. **Lês Journées du Cirade**. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation, Université du Québec, Montreal, p. 31-46, 1998.

FERNANDES, R. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 1-20.

FERRAROTTI, F. Sobre autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pantaedro, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos**: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Líber Livro, 2009.

FERREIRA, M. S. Escola e elaboração do saber. In: ENCONTRO DE PESQUISA DO NORDESTE E NORTE, 16., Aracaju. **Anais...** Aracaju: Edufse, 2003. 1 CD-ROM. 12 p.

FERREIRA, M. S. O continuum pesquisa/colaboração. In: COLÓQUIO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 1., Natal. **Anais...** Natal: PPGEL, 2007a. 1 CD ROM. 6 p.

FERREIRA, M. S. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 51-71.

FERREIRA, M. S. **Pesquisa**: conhecendo e construindo a prática pedagógica. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2002.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz. **Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, 2006. p. 51-73.

FERREIRA, M. S.; FROTA, P. R. de O. (Org.). **Mapas e redes conceituais: reestruturando concepções de ensinar e aprender**. Teresina: Editora da UFPI, 2008.

FERREIRA, M. S.; IBIAPINA, I. M. L. de M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011. p. 119-140. (Série: Faces da Linguagem Aplicada).

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pantaedro, 1988. p. 79-86.

FIORENTINI, D.; SOUSA JÚNIOR, A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. P. M. de A. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307-333.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 68, 1999.

FROTA, P. R. de O. As representações mentais na modalidade de mapa conceitual: da definição à utilização. In: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: Editora da UFRN, 2009. p.273-281.

GAMBOA, S. S. **Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta**. 2008. Disponível em: <www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/sabereconhecimentos.doc>. Acesso em: 30 abr. 2009.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GATTI, B. A. Questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. In: SILVA, A. M. M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 235-250.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GÉGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores**. Editora Alfa-Omega, São Paulo: 2006.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** Brasília: CNTE, 1996.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 141-169.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: DÉLCIA, E. (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2001. p. 73-89.

GUEDES, N. C. **O(s) saber(es) e o(s) fazer(es) do professor formador**: reflexões sobre a prática docente. 2006. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Progresso, 1989.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente. In: LOUREIRO JÚNIOR, E.; IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração**: pesquisa e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-28.

IBIAPINA, I. M. L. de M. A trama: o significado de docência. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007a. p. 29-50.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisar e formar colaborativamente. In: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 209-225.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. A trama de pesquisar e formar em colaboração. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 15-34.

IMBERNÓN, F. **Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução de Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, C. M. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Portugal: Horizonte universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001a.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral, 2008.

LIBERALI, F. C. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 233-254. (Linguagem em Movimento). v. 2.

LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 135- 150.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78. (Linguagem em Movimento). v. 2.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações de sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURA E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., Amsterdã. **Anais...** Amsterdã: VRIJE Universiteit, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MOTTA, L. M. V. de M.; GUERRA, M. A construção compartilhada de conhecimento em um curso para coordenadores pedagógicos. In: SCHETTINI, R. H. *et al.* (Org.). **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. 2009. (Linguagem em Movimento). v. 2.

NOSELA, P. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, J. R. L.; NOSELA, P. (Org.). **Os professores não erram**: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do sonhar; Pulsar, 2005. p. 21-72.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pantaedro, 1988. p. 107-130.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 29-41.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, M. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. In: COLÓQUIO DA AFIRSE, 12., SECTION PORTUGAISE: A formação de professores à luz da investigação. Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2002. v. 1.

PASQUAY, L; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PASQUAY, L. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-159.

PASQUAY, L. *et al.* **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *et al.* Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PASQUAY, L. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

PERRENOUD, P. **Prática pedagógica, profissão docente e formação**. Lisboa: Don Quixote, 1993.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, J. A. L. *et al.* (Org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHMIDO, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.

SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Araquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 25-44.

SMYTH, J. Teacher work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Londres, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.

SOUSA, A. T. S. **A formação do licenciando em pedagogia no campus de Picos-PI**. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2002.

SOUZA, E. C. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto)biográfica e autoformação. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 8, n. 11, p. 51-74, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. rev. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Tradução de João Batista Krevch. Petrópolis: Vozes, 2008.

THERRIEN, J. Socialização/emancipação docente: seus percursos. In: SILVA, A. M. M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 297-310.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, A. M. M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de Paulo Bezerra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educar, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”, de Azzi (2005). Síntese realizada por Alga Marinha.

Alga Marinha – Eu fiquei responsável de partilhar com vocês o texto de Sandra Azzi: “Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico”. E eu quero confessar uma coisa a vocês: que eu não aprofundi tanto o texto, né? Eu acho que os dias estão encurtados pra mim e eu... Mas eu quero também pedir ajuda pra também vocês partilharem comigo alguma coisa que porventura eu não possa dar conta, né? Afinal nós somos uma equipe colaborativa.

Bom, Sandra Azzi, ela vai trabalhar o texto “Autonomia didática e construção do saber pedagógico” mostrando, começando e falando da experiência de um professor de didática. Eu achei interessante isso porque o professor de didática, ele reveste-se de uma característica singular, que é o exercício da docência, né? E ao mesmo tempo em que se fala sobre ela. Então, aí ela começa dizendo que ela reflete sobre o ensino com sujeitos que possuem vivência escolar quer com alunos, quer com professores. Bom, então ela mostra essa reflexão e essa ação, que ao mesmo tempo ela é contraditória, ao mesmo tempo é propulsora, né? E que vai desenvolver todo um questionamento teórico-metodológico desse fazer pedagógico.

Ela também, que foi a partir da experiência da pesquisa, da observação de professores, da prática, que ela começou a perceber que a natureza do trabalho docente, né? E ela... Nessa vivência, vinham mostrando que o professor ele imprime uma direção no seu trabalho, ele é responsável direto, juntamente com os seus alunos, pelo processo de ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula. Então, ela diz que o professor necessita de uma autonomia didática para o seu cotidiano, para o seu trabalho, né? Então, a prática docente observada nas salas de aulas, nos cursos de formação de professores, ela faz com que se perceba que o professor tem na sala de aula um espaço de decisões. Eu achei interessante isso. E mais que esse espaço de decisões, ele tem limitações que são vinculadas às questões da política educacional, né? As questões da sua qualificação, as questões é... do próprio contato com o aluno e da questão da democratização da escola. E os objetivos, qualidade de ensino... E da necessidade que o professor tem de imprimir a sua própria qualidade para estar diante desse mundo que é a sala de aula, né?

Bom, a questão de investigação dela... Isso aqui é uma pesquisa que ela fez, né? Se concentra... Ela faz várias perguntas, né? Como preparar o docente para o seu trabalho? Dando segurança na formação e que ele ajude assim a captar essa dimensão de totalidade do movimento do processo de ensino? Como garantir a ampliação de posse do domínio desse trabalho, do seu trabalho, de forma que o professor assuma seu papel de educador que pratica e cria saber voltado para uma práxis criadora? Então, o professor tem esta... essa questão ela vai abordar a partir daí, né? E ela fala que essa situação, ela encobre algo muito importante que é o conceito do trabalho docente.

APÊNDICE 2 – “O professor e a docência: o encontro com o aluno”, de Grillo (2001). Síntese realizada por Água Viva.

Água Viva – Vamos. Meu nome é Água Viva, eu fiquei com o texto da Marlene Grillo que fala sobre o professor e a docência, o encontro com o aluno. Desse texto ficou selecionada pra mim a parte que fala sobre o sentido da totalidade da docência. Diferente de Alga Marinha, o meu texto eu percebi que ele é menor, bem menor e eu também gostei muito da leitura porque é uma leitura muito fácil de se entender, muito simples. Então, assim, eu fiz realmente uma pequena síntese e eu gostaria de começar com o conceito da autora. Então, para ela, a docência envolve o professor em sua totalidade, sua prática é resultado do saber, fazer, e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.

Eu acho que esse conceito resume exatamente o que foi dito no texto anterior. Completa o que foi discutido em relação à docência, do que é realmente ser professor. Então, quando ela fala que significa um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua

transformação. Eu acho que a gente pode até se reportar à discussão que foi feita com relação àquilo de que o professor às vezes passa o aluno pra outra turma, e a gente quando se vê com aquele aluno, não vê como um ser total, como um aluno. E aí a diferença do ser professor pra o ser docente, né? Nós temos realmente que nos apropriar, e às vezes vamos conseguir e às vezes não, desse ser docente, que é algo mais completo. Foi isso que eu pude captar com relação ao conceito de docência que a Marlene falou.

Eu anotei alguns pontos que eu achei essencial pra que pudéssemos dar continuidade à discussão. Então ela fala, assim, que a docência apresenta-se como uma atividade complexa porque envolve a teoria e a prática, ela tem que envolver a teoria e a prática. Ela tem que envolver porque não pode ser só a questão de passar o conteúdo. A prática tem que estar associada à teoria e que o cotidiano escolar tem que estar interligado com a reflexão pedagógica sobre o homem. Então, todas as ações que acontecem na sala de aula, na escola em si, que estão relacionadas com o conceito de docência, não só o que acontece na nossa sala, mas o que acontece no cotidiano escolar em si. Um exemplo que eu poderia citar com relação à minha prática é a questão do intervalo interativo na minha escola. Então, a gente trabalha no intervalo interativo e vê que os alunos já internalizaram. Para que eles possam participar do intervalo interativo eles têm que cumprir regras e essas regras estão relacionadas com esse contato do professor de sala de aula e a professora de educação física. Então, assim, o professor de sala de aula sempre está em contato falando como é que está... Eles se apropriaram dessas regras e estão, de certa forma, buscando melhorar por causa desse estímulo. Então, tem a ver com o cotidiano da escola, né?

Outro ponto também que eu anotei foi a questão de que a docência, como ela falou, ultrapassa os limites da aula e enfrenta questões maiores que atribuem um caráter educativo. Aí ela fala que isso está relacionado com o sentido de globalidade da interação do docente, da pessoa e profissional do docente, com a pessoa do aluno.

Então, quando a gente fala em docência temos que lembrar que o docente, ele não vai apenas ministrar os conteúdos, mas isso faz parte, ele tem que ter uma consciência psicológica, social, política que envolve a sociedade de uma forma geral porque está interligado com as famílias.

Então, assim, o que aquele aluno passa no cotidiano da casa dele, ele traz como conhecimento prévio pra sua sala de aula, pra sala de aula do professor, do docente e o docente precisa ser sensível a essas várias cabecinhas, assim, essas várias formas de conhecimento que estão na sua sala de aula, e não só chegar e passar o conteúdo como é feito. Mas talvez até tenha dias em que aquele conteúdo não seja tão essencial porque o conteúdo que é trazido de fora pra dentro complementa e chegue àquele ponto principal daquele dia, ao objetivo.

Aí ela fala, assim, que esses elementos são dinâmicos, mutáveis e interagem em contextos de ação, reconstruindo teoria e prática sob enfoque reflexivo e crítico.

Além disso, a Marlene Grillo indicou que a docência pode ser vista através de quatro dimensões intituladas como dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão do conhecimento profissional e dimensão contextual. A dimensão pessoal, a docência é vista como, ela mostra a figura do professor como uma pessoa e profissional referentes e inseparáveis numa profissão construída sobre fundamento ético, filosófico, impregnada de valores e intencionalidades.

APÊNDICE 3 – “A trama: o significado da docência”, de Ibiapina (2007). Síntese realizada por Sereia do Mar.

Sereia do Mar – Vamos iniciar. É como já falei, vou sistematizar qual foi o meu entendimento acerca do que a autora vem abordando sobre o conceito de docência. O estudo do texto “A trama: o significado da docência” é um estudo bastante interessante, tendo em vista que já é um trabalho sistematizado e que a autora durante o processo de pesquisa de doutorado, ela faz toda uma arqueologia do conceito de docência, tendo em vista a perspectiva da abordagem sócio-histórica do conceito, certo?... em que ela vai no decorrer do texto destacando a evolução desse conceito, desde a concepção clássica da ação artesanal até a docência como profissão quando a docência ela é conceituada como atividade especializada, necessitando, portanto, de um conhecimento, domínio de conhecimento pelo professor dentro de uma construção de saberes e competências, bem como todo o processo de reflexão. É uma pesquisa que a autora do texto realizou em que ela vai identificar quais são os conceitos de docência internalizados pelos professores universitários no decorrer de sua

pesquisa. Para o nosso estudo, nós vamos é trabalhar com a evolução desse conceito de docência dentro da perspectiva histórica e sócio-histórica, em seguida, nós elaborarmos o nosso conceito de docência. Nesse sentido, ela aborda o seguinte, que existe uma preocupação muito geral desde a década de 80, da década de 90, com o futuro docente e com todos os problemas em relação à própria profissionalização do magistério e dentro dessa perspectiva e em torno dessa preocupação, ela foi e analisou quais são as significações elaboradas pelo docente, tanto bacharéis como os liberais. Então, na análise do conceito de docência internalizado por esses profissionais, professores universitários. Nesse estudo, ela retirou os atributos essenciais e necessários internalizados pelos professores e com base na historicidade do conceito desde a época da docência como sendo um sacerdócio, século XII, XIII, XVIII e XIX até os dias atuais, ela elaborou a arqueologia do conceito. Esse conceito de docência, ele foi visto em primeiro lugar como sacerdócio, missão de educar, um ofício de vocação, e dentro dessa perspectiva o professor era considerado como um magíster, como um mago, uma pessoa que realmente tinha essa missão sacerdotal para a docência. De acordo com toda a historicidade do clero, da religião, a Igreja tinha de certa forma esse domínio com a missão de educar, do educar, era responsável pela educação, pela formação do homem integral. Só que chegou um determinado período do processo histórico que a Igreja, ela dividiu essa tarefa com o Estado, essa tarefa de educar não era mais só responsabilidade da Igreja trabalhar com a questão da educação, questão da formação do homem, mas sim também responsabilidade do Estado. Então esse conceito, a princípio, de docência remonta basicamente do século XII, XVII, e vai se estendendo até o século XVIII. Já no século XVIII, por exemplo, ocorreu a intervenção do Estado no sentido de não permitir mais que a tarefa do ensinar, ela fosse exercida sem uma licença, sem uma autorização, então quando o Estado se responsabilizou pela tarefa do educar, deveria ocorrer em termos de licença, de autorização pra o exercício da docência. Então, essa licença, de certa forma concedida após um exame, o direito legal para ensinar. Então, a profissionalização da docência começou realmente a partir desse período, século XVIII, já se efetivar nesse século. Então, qual era o perfil do professor? Mas o professor tinha um perfil de um padre nesse período. Após o estado Republicano, a educação pública ela cresceu e o movimento da carreira de docente também, né, ressaltando todas as contradições existentes entre o sacerdócio e a visão profissional da docência. Então, já em meados do século XIX, se vocês quiserem também complementar, em meados já do século XIX, por exemplo, professores eles assumiam o que, a própria responsabilidade pela educação social do indivíduo, reivindicando a consolidação do estatuto e a própria imagem desse profissional, desse professor, do docente. Então, a partir daí ocorreu a criação de instituições especializadas para formar os professores, houve de certa forma um alargamento, né?...

APÊNDICE 4 – “Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas”, de Veiga (2006). Síntese realizada por Estrela do Mar.

Estrela do Mar – É, eu vou apresentar a discussão desse último texto, que é o texto de Ilma Passos, “Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas”. Então, ela começa discutindo o papel da didática na formação do professor. E ela coloca que o papel da didática na formação do professor da educação básica do Ensino Superior tem o objetivo de refletir sobre a docência e os seus desdobramentos em torno da formação, identidade profissional e inovação didática. Então, ela parte de quatro eixos para discutir o conteúdo. Primeiro, breve discussão sobre docência. O segundo, o aspecto conceitual sobre a formação da identidade profissional. O terceiro, o significado da inovação didática. E o quarto, o enfoque didático dos planos de ensino dos cursos de licenciatura. Então, ela começa colocando o conceito de docência. Então, o conceito de docência ela coloca o seguinte: que docência é advém da raiz grega *docere*, que significa atenção, ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, isso do latim. E no sentido mais formal ela diz que docência é o trabalho dos professores na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aula. As funções formativas convencionais, bem como um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram se tornando mais complexas no tempo com o surgimento de novas condições de trabalho. Então, pra ela o conceito de didática é esse. Ô, desculpe, o conceito de docência é esse. É o trabalho do professor na realidade, este desempenha um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aula. Em seguida ela coloca o papel do docente pela lei 9394-96 e estabelece as seguintes incumbências para os professores: o docente, o papel do docente, é participar da elaboração do projeto pedagógico, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer

estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, ministrar dias letivos e horas e participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e o desenvolvimento profissional. Aí ela coloca aqui a docência como uma atividade especializada, defendendo a sua importância no bojo da visão profissional.

APÊNDICE 5 – “As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar”, de Altet (2001). Síntese realizada por Sereia do Mar e Alga Marinha.

Sereia do Mar – Todo mundo pode participar, porque nós somos um grupo colaborativo, mas eu posso iniciar a discussão dizendo o seguinte: que o texto, ele aborda basicamente um estudo que foi realizado na França. Sobre a formação contínua porque a formação contínua lá é caracterizada como uma prioridade. Eu acho que não só na França, mas em todos os países hoje está se atribuindo um valor muito significativo com relação à formação contínua e à formação inicial dos professores. E essa formação na França constitui uma verdadeira formação profissional para construir uma nova identidade profissional em termos de competências, estatutos ou *status* do profissional, quem é esse profissional? O professor. O texto, ele apresenta uma conclusão de uma pesquisa.

Alga Marinha – Uma pesquisa sobre a profissão do professor e sobre o processo da construção dos conhecimentos e das competências profissionais dos professores no âmbito do centro que eles criaram lá sobre educação. Eu não sei ler francês, mas eu vou ler aportuguesadamente *recherches en Éducation*... É, a gente não pode nem precisa entrar nesses detalhes. Eu não sei ler. Parece mais importante procurar nesse texto é identificar os modelos sobre os quais se apoia a profissão, daí o professor é ser uma profissão, não é? Então, eles passaram a interrogar autores, passaram a interrogar professores para a pesquisa e apresentam esse texto, as conclusões da pesquisa realizada pela DEP, pela instituição, esse foi um estudo internacional. E aí então eles passaram a refletir sobre o ser professor como profissional e perceberam que... eles passaram a ver a questão das competências necessárias para o bom êxito da profissão de professor.

APÊNDICE 6 – “O professor, seus saberes e suas crenças”, de Silva (2005). Síntese realizada por Água Viva e Estrela do Mar.

Água Viva – Eu, eu, eu! Bom. Boa tarde, eu sou Água Viva.

Estrela do Mar – É.

Alga Marinha – Você... Ó, Água Viva. Água Viva sai do manancial.

Água Viva – Voltando, boa tarde, eu sou Água Viva, vou iniciar a discussão sobre o texto já citado. Bom, eu fiz algumas anotações referentes ao texto e ao que eu achei relevante sobre o ser professor. Então, a autora, a professora Rita de Cássia da Silva, ela inicia o texto falando que o professor é um ser social, que constitui e é constituído pelo seu meio. Então, isso é algo que a gente vivencia nas nossas escolas, que a gente sabe que já tem como parâmetro pras nossas vidas como professores, né? Somos seres sociais. Mas, achei interessante por ela ter colocado essa questão que constitui e também é constituído pelo seu meio. Então, em outras palavras, a meu ver, é que o professor é aquilo que ele vive, no seu ambiente de trabalho, no seu ambiente de convivência. Ao mesmo tempo em que ele forma, ele é formado. O professor, além disso, é um construtor de cultura e de saberes e também é construído por eles. Além de ser um ser social constituído e que é constituinte pelo seu meio, ele constrói e é construído por culturas, pela sua cultura e por saberes. A sociedade faz e é feita pelo professor, por quê? Porque ele vive em integração com seus pares, e essa integração é feita em todas as esferas da vida, no seu trabalho, no lazer, no descanso, nas atividades intelectuais e sociais, então é um ser em movimento, não é? Assim, como a Água Viva, a autora diz que o professor passa por fases e essas fases ela citou. Então, quando a Sereia falou sobre a profissionalização, a gente pode se reportar ao que a autora fala sobre profissionalização, ela cita a fase da formação inicial do professor. Ela diz assim: onde muitas vezes esse professor tem suas crenças em representações ignoradas na sua fase de formação inicial. Ela nos alerta a não termos uma concepção segmentada de ser humano. Então, o que é que eu entendi sobre isso? Que o professor, realmente, eu como professora na minha formação inicial, eu trouxe os meus saberes adquiridos durante toda a minha vida, como aluna, como filha, como professora, sem ainda, sem uma formação adequada, mas de certa forma como professora e a gente chega nas universidades, nos nossos cursos de formação e a gente tem que seguir aquele

padrão. E muitas vezes temos que passar por cima daquilo que a gente acredita, até as ideias inovadoras que podem até de certa forma estar contribuindo pra nossa prática. E aí depois quando é selada com esse padrão é que a gente tende a readaptar os conceitos que trazemos ou não às situações vivenciadas. E aí eu percebi que ela nos pede pra refletir sobre essa questão da concepção segmentada do ser humano porque nós professores não, não é só nós professores que temos que não ver o nosso aluno como um ser segmentado, mas nós também não podemos nos ver, porque a gente é professor, mas nós somos pais, filhos, amigo e temos... pares e temos toda uma vida que está embutida na nossa profissão também.

APÊNDICE 7 – Esclarecimento sobre a pesquisa, descrição, termo de adesão

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
BASE DE PESQUISA: Currículo, Saberes e Práticas Educacionais.

PESQUISA DE DOUTORADO:

TÍTULO: A DÍADE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: UM ESTUDO DE SUAS INTER-RELAÇÕES.

ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo coordenado pela Prof^a. Doutoranda Ana Teresa Silva Sousa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo de participação em duas vias. Uma dela é sua e a outra via é da responsável pela pesquisa. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você poderá procurar a pesquisadora responsável pela pesquisa pelo telefone (03186-94151213).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Titulo do Projeto de Tese: A díade saberes e práticas docentes: um de suas inter-relações.
 Pesquisadora Responsável: Profa Doutorando Ana Teresa Silva Sousa
 Endereço Institucional: UFRN- DEPED- PPGEd- Campus Universitário Natal-RN.
 Telefone para contato: (03186- 9415-1213)
 E-mail: anatecass@yahoo.com.br

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto integra a Base de Pesquisa “Currículo, Saberes e Práticas Educativas” da Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas e Currículos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Propõe-se a execução de uma pesquisa colaborativa a ser realizada com professores do sistema de ensino. Pretendemos desencadear um processo de formação contínua dos educadores, centrado no tripé – pesquisa, formação, produção de conhecimento – tendo como elemento nucleador a mediação pedagógica dos envolvidos no processo, a partir do exercício crítico reflexivo no sentido de criar contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, formulamos a seguinte questão de investigação: Qual a relação entre os saberes conceituais acerca de professor e docência e a prática docente de professores do Ensino Fundamental?

Com base no exposto, gostaríamos de saber do seu interesse em integrar-se a esse processo de desenvolvimento da profissionalidade do educador.

A adesão a essa pesquisa é voluntária e terá a duração de 02 anos. Esse processo de pesquisa permitirá, além de outros benefícios, a criação de espaços de reflexão crítica que possam auxiliá-lo (a) a desenvolver cada vez mais sua competência profissional na medida em que significados e sentidos da profissão forem sendo compartilhados com seus pares. A construção desses espaços colaborativos permitirá o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, a equipe de estudo e ao Comitê de Ética da UFRN.

Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, contatar com a coordenação da pesquisa.

COORDENADORA DA PESQUISA

TERMO DE ADESÃO

Eu _____, RG.n. _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “A Díade saberes e práticas docentes: um estudo de suas inter-relações” como partícipe. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas por mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a professora Doutoranda Ana Teresa Silva Sousa coordenadora da pesquisa sobre a minha decisão em participar desse estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de sigilo e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas relativas à construção da empiria.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais. Compete-me informar com antecedência, a coordenação, a minha decisão.

Natal, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) colaborador(a) _____

Presenciamos a solicitação de adesão, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do colaborador (a) em participar.

Testemunhas

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE 8 – Roteiro para elaboração da Autobiografia de Formação.

Relembre o seu processo de formação profissional e relate-o na primeira pessoa, considerando:

1. Como se deu a sua formação profissional (Cursos de formação profissional – Secundário e superior – concluído ou não);
2. As experiências que você viveu como aluno (a) desse(s) curso (s). (Liste as ações que, em sua opinião, puderam contribuir para a sua atuação profissional, ou dificultá-la);

3. Motivos que levaram você a tornar-se professor (a). (Indique aqueles mais marcantes e que podem estar associados a sua decisão);
4. A imagem que tem de si mesmo como professor (a). (Considere o sentido que tem em sua vida ser professor (a), sua identificação com essa profissão, fatores que contribuíram para construir essa imagem);
5. O que escolheria hoje como profissão. (Explique por quê).